

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

**LAS TRAMPAS QUE PUEDE OFRECER LA PROXIMIDAD DE
LOS IDIOMAS**

**LA INTERLENGUA OFRECIDA COMO INSUMO EN LAS CLASES
DE LENGUA ESPAÑOLA COMO LE**

AUTORA: MATILDE CONTRERAS

ORIENTADOR: DR. HILÁRIO INÁCIO BOHN

Pelotas
1998

MI ADMIRACIÓN:

A mi Orientador, Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn porque es el ejemplo de que cuánto más se sabe más amable y sencillo se es.

MI AGRADECIMIENTO:

A la Maestra Directora Maria Cristina Suares Rosano, a los Profs. Beatriz Aliverti, Maria Fernanda Villena y José Luis Bonet, a la Maestra Lourdes Rodriguez, a Laura Pereira y a su hija Verónica, a Oscar Ortega, especialmente a “Pocha”, a la Flia. Pereira Diaz y a todas las personas que me ayudaron para que este trabajo se concretara.

“En lengua guaraní “**ñe’ e**” significa “*palabra*” y también significa “*alma*”.
Creen los indios guaraníes que quienes mienten las palabras o las dilapidan, son
traidores del alma”.

Eduardo Galeano de “Las Palabras Andantes”

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

TÍTULO: As armadilhas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas - A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE

AUTORA: Matilde Contreras - ORIENTADOR: Dr. Hilário Inácio Bohn - 137 páginas - 1998

RESUMO

A interlíngua (IL) é natural e faz parte de cada um dos estágios do desenvolvimento do aprendiz no processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira (LE). Mas a IL deixa de ser natural quando mantém traços definidos ao longo do processo e estes persistem nos insumos que os professores estagiários oferecem aos seus alunos nas suas aulas de estágio. Este trabalho faz uma análise contrastiva entre a LM (português) dos professores estagiários e a LE (espanhola) que eles estudaram durante pelo menos sete semestres na Fundação Universidade de Rio Grande, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Católica de Pelotas, para tentar explicar o porquê dos traços tão peculiares observados nas estruturas produzidas por eles. Também constata a reprovação, das estruturas produzidas pelos estagiários, por parte dos falantes nativos do Uruguai, com idades diferentes e distintos níveis de escolaridade. A importância deste trabalho é o alerta que se pretende dar para que a Língua Espanhola que se ensina no Brasil não seja uma língua não aceita pelo falante nativo.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

TITLE: The traps similar languages offer to foreign language learners - The interlanguage offered as input in classes of Spanish as a foreign language

AUTHOR: Matilde Contreras - SUPERVISOR: Dr. Hilário Inácio Bohn 137 pages - 1998

ABSTRACT

Interlanguage (IL) is a natural phenomenon in the process of foreign language (FL) acquisition. Interlanguage, however, stops being natural when it fossilizes during the acquisition process and appears in the input offered by the trainee teachers to their students during classes. This study analyzes contrastively the trainee teachers' mother tongue (MT/Portuguese) and the foreign language (FL/Spanish) they have learned for at least seven semesters at three university language programs (Fundação Universidade de Rio Grande, Universidade Federal de Pelotas and Universidade Católica de Pelotas), in order to try to explain why they produce language structures that contain peculiar features not included in the native speakers' language. The non-acceptance of the structures produced by the trainees is also shown. Native speakers from Uruguay with a variety of ages and different school levels stated their disappointment on the grammaticality of those structures. The relevance of this work is to call attention to Brazilian and Spanish speaking

professionals that Spanish language taught in Brazil must not be a language which is not accepted by the native speaker.

SUMARIO

1 INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 Adquisición del lenguaje	12
1.2 Diferencias entre la adquisición de la LM y la adquisición de la LE	13
1.2.1 Los beneficios o las dificultades que la experiencia de la LM puede dar a la LE.....	13
1.2.2 El total manejo de la LM y el parcial manejo de la LE.....	13
1.3 El rol que desempeña el insumo	14
1.3.1 El producto de un insumo deficiente.....	15
1.4 El error visto desde dos ángulos diferentes	15
1.4.1 La aceptación de la LE por un hablante nativo de esa LE.....	16
1.4.2 El necesidad del conocimiento gramatical	16
1.4.3 La importancia de la gramática en el curso de Profesorado	16
1.5 El peligro de no poder limpiar una adquisición errónea.....	17
1.6 La importancia de la LM en el dominio de la LE	18
1.6.1 La importancia del AC de LM y LE.....	18

1.7 La enseñanza de la Lengua Española en Brasil.....	19
1.7.1 La Lengua Española para el estudiante Brasileño	20
1.7.2 Cuando el estudiante brasileño de Lengua Española pasa a ser Profesor.....	20
1.7.3 El presente y el futuro de la Lengua Española en Brasil.....	20
2 REVISIÓN DE LA LITERATURA Y UN ANÁLISIS CONTRASTIVO DE CATORCE ESTRUCTURAS GRAMATICALES	22
2.1 La proximidad de la Lengua Española y la Lengua Portuguesa	22
2.1.1 La proximidad entre los idiomas como aliada del error	23
2.1.2 El error se transforma en una interlengua (IL)	25
2.2 De la IL a la fosilización	26
2.3 Explicación de nuestro trabajo	26
3 METODOLOGIA.....	73
3.1. Descripción de los informantes	75
3.2 Descripción de la encuesta y de las personas encuestadas en Montevideo (Uruguay).....	78
3.3 Diferencias y semejanzas en los currícula de las Universidades a las que los informantes pertenecían	80
4 LA REACCIÓN DE LOS HABLANTES NATIVOS ANTE LAS ESTRUCTURAS SELECCIONADAS	87
5 CONCLUSIONES	102
5.1 Consideraciones finales	104
6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

6.1 Obras citadas en el texto.....	106
6.2 Obras importantes, para el soporte teórico y discusión de los datos, citadas en el texto y que no fueron consultadas en su original.....	109
7 ANEXOS	111
1:Ficha del informante PPLE.....	112
2:Transcripción de clase.....	114
3:Oraciones que fueron entregadas al hablante nativo de lengua española.....	130
4:Oraciones que fueron leídas a las personas nativas de lengua española.....	132
5:Hoja que le fue entregada al encuestado para que clasificase las oraciones leídas	134
6:Preguntas que se hicieron en la entrevista a los PPLE de lengua española de la UFPel.....	136

1 INTRODUCCIÓN¹

¹ El presente trabajo fue realizado en Lengua Española por dos razones, la primera es porque los contenidos que se presentan son referentes prioritariamente a la Lengua Española y la segunda porque es la LM de la autora, esto hace que ella se explique mejor. Se advierte al lector que en el segundo capítulo encontrará citas en portugués que corresponden al estudio gramatical de la Lengua Portuguesa en el análisis contrastivo de ambas lenguas.

1.1 Adquisición del lenguaje

Para entender mejor como funciona la adquisición del lenguaje en el ser humano, empezaremos por decir que Mackey (1983: 24) afirma que el sistema nervioso central de la especie humana posee una estructura y unas funciones que lo diferencia de las demás especies y la habilita para el ejercicio del lenguaje.

Dechert (1985: 42) expresa una opinión semejante cuando afirma que varias características biológicas y psicológicas posibilitan que la especie humana opere con una matriz cognitiva que utiliza signos para comunicarse y reglas que los combinen dentro de un texto o de un discurso, acompañados de los más variados contextos y un sistema flexible de procesamiento de informaciones que hacen posible la solución de problemas nuevos, cuando se depara con ellos.

Con estos planteamientos entendemos que el ser humano, en su individualidad, que posea todos sus sentidos desarrollados, está capacitado para desarrollar el ejercicio del lenguaje y que esta exploración es hecha por sí solo, relacionando todas las informaciones nuevas que recibe y resolviendo los dilemas en el momento que le son presentados. Sólo así podrá entrar en una nueva etapa, donde se encontrará nuevamente con nuevos problemas y esto creará en él una capacidad única para superar dichas trabas.

1.2 Diferencias entre la adquisición de la LM y la adquisición de la LE

Con lo expuesto anteriormente tenemos un idea de lo que sucede cuando una persona adquiere el lenguaje, o sea su LM, pero Cook (apud Ellis, 1985:65) dice que existen algunos atributos que marcan diferencias entre la adquisición de la LM y de la LE y Ellis (1985:24) resalta que se discute si entre los procesos de adquisición de la LM y de la LE haya más diferencias que semejanzas. Para completar las dos últimas opiniones creemos necesario decir que Slama-Cazacu (1983:12) subraya que cuando se aprende una LE, la necesidad de comunicarse y el permanente proceso de enfrentarse con lo nuevo no existen, se aprende a hablar por otros motivos y medios y que en

dicho hecho está una de las grandes diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua en aula.

1.2.1 Los beneficios o las dificultades que la experiencia de la LM puede dar a la LE

Si nos referimos a la adquisición de una LE, Camorlinga (1991:38) afirma que los caminos de adquisición de una LM y de una LE son distintos porque el niño parte de cero y el estudiante de la LE cuenta con una experiencia que puede beneficiarlo o perjudicarlo en la adquisición.

La experiencia lo beneficiará cuando el aprendiz pueda utilizar el mismo mecanismo que actuó en la adquisición de la LM (Selinker 1972) o use las mismas estrategias utilizadas para adquirir la LM (Corder 1967 ed. 1987:7) pero lo perjudicará cuando el aprendiz crea hábitos propios en la LE y éstos entren en conflicto con los hábitos de la LM porque son distintos (Weinreich 1953:1).

1.2.2 El total manejo de la LM y el parcial manejo de la LE

Cuando se discute sobre las diferencias entre la adquisición de una LE y una LM, Jacobovits (1970:23) piensa que el niño no tiene prisa para conseguir la adquisición de la LM y tarda de 2.500 a 3.000 horas para obtener una competencia comunicativa. Sin embargo, el adulto generalmente sólo dispone de 250 a 500 horas para obtener el mismo resultado en la LE.

McLaughlin (1987:61) dice que existe una diferencia y que algunos autores la consideran la más importante. Es la que el niño, por el proceso adquisicional, tarde o temprano obtiene el dominio total de su lengua, en cambio el adulto, por el aprendizaje, sólo excepcionalmente obtendrá el dominio total de la LE y Selinker (1972:116) advierte que sólo el 5% se igualará al hablante nativo.

Pero el senso común, la experiencia de vida e innúmeros autores, especialmente Krashen (1985), apoyan la hipótesis de que tanto niños como adultos pueden adquirir una segunda lengua casi con la perfección de un nativo de la lengua. Esto puede ser realizado por el proceso adquisicional, o sea, sin el conocimiento consciente de las reglas de la misma. Claro que esta adquisición se procesará gracias a un **insumo** comprensible.

1.3 El rol que desempeña el insumo

En el artículo de Corder de 1967 “The significance of Learners’ Errors” y luego Vázquez (1987) y Fernández (1989), dejan bien claro que la incorrección, en la producción lingüística, es una característica común en las primeras etapas, que el error es necesario y está presente en todas las etapas del proceso de adquisición-aprendizaje de la LE.

Pero si hablamos de etapas, suponemos que a cada etapa vencida se corrigió la IL realizada en la etapa superada. Krashen (1985) opina que la corrección debe ocurrir con el tiempo y con la mayor exposición posible a un insumo correcto, que una buena producción lingüística dependerá de la cantidad y cualidad del insumo.

A pesar de las controversias con relación a la cualidad de los insumos disponibles en la clase, varios estudios de la adquisición de la segunda lengua, tanto por niños como por adultos, confirman que la clase es una excelente fuente de insumo comprensible. Fue verificada, en varias investigaciones, una correlación entre la asistencia a las clases y el grado de perfeccionamiento en la LE. De acuerdo con esto la mejor o talvez la única manera de enseñar una lengua a alguien, en un país extranjero, es ofreciendo suficiente insumo.

¿Y qué sucede cuando el Profesor Pasante de la Lengua Española como LE (que desde ahora lo llamaremos PPLE) ofrece a sus alumnos un insumo incorrecto o lleno de interferencias de la LM? ¿Será que la tan común incorrección, de la que hablan los teóricos, en la producción lingüística de las primeras etapas de un alumno de LE sea sólo originada por su propio desconocimiento, por encontrarse en su etapa de desarrollo o también sea ayudada por el insumo incorrecto recibido? Cuando leemos que una de las cualidades fundamentales de un profesor es la habilidad de dar a sus alumnos una gran cantidad de insumo comprensible, dentro de su competencia en la lengua que desee enseñar, nuestra preocupación aumenta.

1.3.1 El producto de un insumo deficiente

Krashen dice que en la adquisición de la segunda lengua, del insumo recibido por el adquirente, sumados a otros factores envueltos en el procesamiento de ese insumo, resultará una producción

apropiada a la comunicación en las distintas situaciones a las que el aprendiz se exponga. Si el insumo es imperfecto, así será el resultado. Si el único insumo que el alumno reciba es el del profesor y el de los compañeros, repitiendo los errores del profesor, ese alumno, no teniendo la oportunidad de recibir mejor insumo, terminará por adquirir esas formas erróneas.

1.4 El error visto desde dos ángulos diferentes

Zydatiss (1974:231-32) afirma que existen dos clases de errores en una adquisición/aprendizaje de la LE, el de gramática y el de la aceptación en esta misma LE. Este trabajo pretende demostrar que los PPLE estudiados ofrecen insumo a sus alumnos con errores que se encuadran en las dos clases que Zydatiss nombra, con errores de gramática y con errores fácilmente detectados por los hablantes nativos hispánicos.

Observamos también que Ellis (1985:8) opina que el error en el ámbito de la lingüística implica una violación del comportamiento, por lo que entendemos que si el PPLE ofrece insumo con errores que el hablante nativo clasifica como tal, el insumo dado por él, sin duda, violará el comportamiento de la lengua. Por otro lado, George (1972:2) resalta que la violación del comportamiento hace que la producción lingüística sea deficiente. Por este motivo concluimos que la producción lingüística incorrecta del PPLE es considerada deficiente.

Todos los puntos anteriores se afirman cuando leemos que Ringbom (1984:71) dice que esta producción deficiente ofende la norma del lenguaje. Entonces nos preguntamos, ¿qué pasará cuando el alumno que recibió un insumo deficiente de lengua Española como LE quiera usar lo que adquirió en un país de habla española?, ¿cómo se sentirá al observar que está ofendiendo la norma del lenguaje de ese país? y por otro lado, ¿cómo se sentirá el hablante hispánico cuando escuche al extranjero produciendo estructuras para él incorrectas? Éstas son algunas de las preguntas que motivaron este estudio.

1.4.1 La aceptación de la LE por un hablante nativo de esa LE

Si queremos identificar un error en una oración de LE, Corder (1981:37) nos aconseja que la comparemos con una oración que produciría un hablante nativo o verifiquemos si dicha oración es

aceptada o no por el hablante nativo de la LE. Lo mismo opina Camorlinga (1991:27) cuando dice que para conocer la aceptación de una oración en LE, debemos tomar como base al hablante nativo. Por estos motivos es que decidimos hacer una lista de las oraciones deficientes de nuestros informantes y averiguar cómo reacciona el hablante nativo de un país fronterizo como lo es el Uruguay con respecto a la corrección y a la comprensión de dichas oraciones. _____

1.4.2 La necesidad del conocimiento gramatical

Camorlinga (1991:27) opina que al preguntarnos el porqué una oración es considerada correcta y la otra incorrecta, tenemos que ajustarnos al hablante nativo o a la norma gramatical de forma separada o juntas. En esta investigación pretendemos demostrar, por estos dos caminos, lo erróneo de las construcciones realizadas por los PPLE.

1.4.3 La importancia de la gramática en el curso de Profesorado

Krashen (1985) resalta el valor del estudio de la gramática cuando se quiere obtener precisión y claridad en la expresión. Aunque los hablantes nativos entiendan una comunicación donde haya algunos errores gramaticales, es deseable que, si se va a enseñar una lengua, lo hagamos de acuerdo con su forma más perfecta, aún más si se trata de enseñar a futuros profesores de la lengua, que necesitarán saber hablarla con precisión y claridad, aparte de la fluidez, ya que servirán de fuente de insumos y de modelo para sus alumnos.

Él también opina que aparte de la función de la gramática para la formación del Monitor, el estudio del asunto “gramática” en sí puede tener su lugar propio en un programa como por ejemplo en el entrenamiento de profesores. El interés de los alumnos en estos cursos (tal vez no de todos, como sería de esperar) está también en estudiar las estructuras de la lengua en sí.

Él cree que es especialmente gratificante, para algunos alumnos, concientizar o “aprender” una regla ya adquirida, pero cuyo mecanismo desconocía.

También nos aconseja que aunque ese tipo de estudio no sirva para los fines de adquisición, sí sirve para reforzar la confianza en el sistema adquirido: “Yo sé y uso la lengua correctamente”, actuando también como cura del excesivo monitoreo.

Después de leer lo expuesto, nos preguntamos, ¿no estará aquí la solución para obtener una enseñanza más efectiva de LE para futuros profesores? Es urgente la necesidad de encontrar una solución al problema que este trabajo analiza y discute.

1.5 El peligro de no poder limpiar una adquisición errónea

Krashen(1985) nos informa que la exposición a formas erróneas de la lengua en las primeras etapas de la adquisición podrá llevar a la adquisición de dichas formas y a difíciles o hasta imposibles correcciones. Existen casos de hablantes nativos que, por haberse expuesto a formas erróneas cuando eran niños en las etapas de adquisición de la LM, nunca llegaron a expresarse correctamente, aunque hayan estudiado la lengua sistemáticamente en la escuela. Los vicios y los errores de lenguaje se fosilizaron, tornándose incorregibles.

La mejor manera de prevenir la adquisición de formas erróneas es, consecuentemente, fornecer lo máximo de insumo correcto, principalmente en las primeras etapas de la adquisición.

Es necesario, sin embargo, resaltar la diferencia que existe entre el error transitorio que Corder denomina de “error sistemático” y que hace parte del proceso de adquisición de una LE y el error debido a un insumo incorrecto, ya que éste es realizado por recibir un insumo impropio.

¿Qué hay que hacer para erradicar errores adquiridos en una LE? Si la teoría de la adquisición es correcta al afirmar que la adquisición es prácticamente irreversible, una vez adquirida una lengua, aunque sin usarla por un tiempo, ésta “volverá” espontáneamente al ser necesitada, entonces la fosilización es definitiva. La única manera de contornear el problema de la adquisición de formas erróneas es reaprendiendo la lengua correcta como un “dialecto” o que el alumno aprenda que existe otra forma de expresar la misma idea, evitándose la exposición a las formas erróneas e intentando dar lo máximo de insumo correcto para facilitar la adquisición de la forma correcta y evitar que la forma errónea sea usada.

Después de leer las afirmaciones que aparecen anteriormente, nos sentimos muy preocupados cuando observamos que PPLE que estudiaron la lengua durante varios semestres, en los cuales recibieron explicaciones de las estructuras gramaticales e insumos comprensibles y correctos de la

Lengua Española, ya que la mayoría de sus profesores eran hablantes nativos, mantenían algunos errores y el insumo que ofrecían a sus alumnos llevaban esos mismos errores.

1.6 La importancia de la LM en el dominio de la LE

Scliar-Cabral (1988: 42), al igual que innúmeros autores, opina que cuando ya se ha dominado una lengua, o sea la LM, el dominio de la LE, principalmente cuando este proceso se haya iniciado siendo el individuo adulto, estará afectado por factores como la semejanza y la diferencia entre las estructuras de las mismas.

Por eso opinamos que es importante enseñar una lengua extranjera observando las semejanzas y las diferencias que existen entre ésta y la lengua materna.

Vandresen (1988) sostiene que en la enseñanza de LE conviene contemplar ciertos planteamientos que realiza la Lingüística Contrastiva, una subárea de la Lingüística General. También menciona que la similitud entre la LM y la LE facilita el aprendizaje de ésta última por parte del alumno. Con este trabajo queremos ilustrar su primera teoría y demostrar que la segunda no se cumple totalmente, ya que a veces la semejanza o las sutiles diferencias entre las dos lenguas crea en el alumno una actitud de comodidad que lo lleva a fosilizar estructuras que transfiere de su LM a la Lengua Española como LE, formando así nuevas estructuras no aceptadas por los hablantes nativos de ésta.

1.6.1 La importancia del AC de LM y LE

Por tales motivo nos interesa lo que Lado (1957:72) nos resalta : “Los resultados de un análisis contrastivo deben ser considerados como una lista de problemas hipotéticos hasta que sean validados como dificultades a través del habla real de los alumnos”.

Tal como opina Lado fue nuestro razonamiento. Primero aplicamos el análisis contrastivo en catorce estructuras gramaticales, las cuales nos parecían, por la experiencia adquirida en clase, que fuesen las más comunes en que el alumno cometiera errores, luego filmamos a once PPLE de las universidades Católica de Pelotas y Federal de Rio Grande y entrevistamos a ocho PPLE de las

universidades Católicas y Federal de la ciudad de Pelotas. Separamos las oraciones que se ajustaban a las catorce estructuras gramaticales en las que se habían aplicado el análisis contrastivo y siguiendo la teoría de Corder (1981:37) que para identificar un error se necesita comparar la oración supuestamente errónea con la que produciría un hablante nativo o verificar si dicha oración es aceptada o no por el hablante de la LE, organizamos escuestas que aplicamos a personas de distintas edades y grado escolar de Montevideo, capital de Uruguay, porque pensamos que sería importante verificar cómo reaccionaban hablantes nativos de Lengua Española que vivían a escasas horas de la frontera con Brasil.

Con este trabajo pretendemos mostrar:

- 1) Que los PPLE ofrecen insumos con errores a sus alumnos.
- 2) Que haciendo un estudio contrastivo de las estructuras gramaticales de la LM, que en este caso es el Portugués y la LE, que es el Español, podremos entender mejor los errores cometidos por los PPLE y tal vez dejar claro que se necesitan materiales didácticos apropiados o dedicar más tiempo a la enseñanza de futuros profesores de la Lengua Española como LE.
- 3) Cómo reacciona el nativo de lengua española a los errores cometidos por el PPLE, resaltando la incorrección e incomprensión de los errores.

Estos tres puntos focalizan aspectos morfosintácticos y lexicales.

1.7 La enseñanza de la Lengua Española en Brasil

La Lengua Española es la lengua extranjera objetivo de los alumnos del curso de Letras que cursan el Profesorado de Portugues/Español. LM y LE presentan tantas semejanzas y sutiles diferencias que mediante este trabajo se constató el problema resultante de la mezcla de estructuras de ambas lenguas, ya que las semejanzas y las sutiles diferencias que existen entre la LM y la LE no se están tomandas en cuenta.

Podemos observar que no se les está dando, a las semejanzas como a las sutiles diferencias entre LM y LE, la debida atención que se merecen. Esto lo constatamos cuando vemos que la mayoría de los libros didácticos que enseñan la Lengua Española para extranjeros, que existen en el mercado brasileño, son elaborados para estudiantes de LM variadas.

1.7.1 La Lengua Española para el estudiante Brasileño

Es muy importante tener presente que el estudiante brasileño que estudia la lengua Española es un estudiante especial, que no se lo puede incluir en los estudiantes extranjeros, por las semejanzas y dentro de esas semejanzas las sutiles diferencias que existen entre su LM y la lengua Española.

Otra de las dificultades enfrentadas es el problema de actitud, porque estamos constantemente encontrándonos con el “creer que sabe”, sensación que el alumno experimenta casi siempre y que hace que no se preocupe en detenerse y observar sigilosamente los detalles de la LE. Este hecho hace que no tome cuidado con las diferencias sutiles, llevándolo a desarrollar características interlingüales de pronunciación o de estructuras no aceptables en la lengua objetivo, o sea en la lengua Española.

1.7.2 Cuando el estudiante brasileño de Lengua Española pasa a ser Profesor

Claro está que cuando se trata de un alumno que sólo usará la LE para comunicarse no hay barreras tan alarmantes y que el sumergirse en nuevas estructuras sin preocupaciones será, sin duda, un punto a favor, pero cuando se trata de PPLE que usarán las mismas estructuras despreocupadamente para ofrecerlas como insumo, el terreno de alarma se desplaza a otro ámbito, diríamos, más preocupante.

1.7.3 El presente y el futuro de la Lengua Española en Brasil

Como ya sabemos, el “Mercosur” está haciendo que los pueblos o países se conozcan o que se produzcan rápidamente intercambios culturales, lingüísticos, etc. Razón por la cual sentimos la necesidad de un estudio o un análisis contrastivo que permita elaborar programas de enseñanza de la lengua Española como LE. También es importante fijar los criterios de evaluación oportunos

para crear las correspondientes pruebas de evaluación y ofrecer libros de texto y materiales complementarios en dicha lengua que ayuden al alumno brasileño a trabajar directamente los problemas peculiares que se originan al comparar la LE con su LM.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera:

Capítulo 2: Revisión de la literatura y un análisis contrastivo de catorce estructuras gramaticales.

Capítulo 3: Metodología.

Capítulo 4: Resultados de la encuesta realizada a hablantes nativos de la Lengua Española.

Capítulo 5: Conclusiones y Consideraciones Finales.

Capítulo 6: Referencias Bibliográficas.

Anexos

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA Y UN ANÁLISIS CONTRASTIVO DE CATORCE ESTRUCTURAS GRAMATICALES

En este capítulo ofrecemos en primer lugar lo que creemos que, después de hacer una lectura ardua de la literatura, es necesario para fundamentar teóricamente nuestro trabajo.

En segundo lugar, haremos un análisis contrastivo de catorce estructuras gramaticales, tomando como base la estructura de un análisis propuesta por Lado (1971:100-101/104) y una de las clasificaciones de los errores que puede presentar un corpus de IL, hecha por Corder (1981:35), que determina de “descripción lingüística” porque toma como base el subsistema morfosintáctico y las categorías a las que afectan los errores.

Observaremos cómo las semejanzas o las diferencias entre las estructuras gramaticales influyen morfosintácticamente la producción del PPLE. Retiraremos las estructuras afectadas y las clasificaremos, según nuestro análisis contrastivo.

2.1 La proximidad de la Lengua Española y la Lengua Portuguesa

Por nuestra experiencia en clase, podemos decir que el mejor detector de la proximidad de la Lengua Española y la Lengua Portuguesa es el alumno, porque mientras se le va enseñando, él va haciendo un estudio contrastivo y esto lo notamos cuando escuchamos expresiones como éstas: Em espanhol existe “mucho” e em português existe “muito”, quando se usa “muy” em espanhol? Em espanhol às vezes eu leio a conjunção “e” que é igual ao português, mas também leio a conjunção “y”, quando uso uma e quando uso a outra? “Mi” é “meu” ou “minha”, e “mío” ou “mía” que é?, etc. Reiteradas observaciones, como éstas, de alumnos de distintos grupos y edades nos dejó claro que existe una proximidad entre las dos lenguas. _____

Para dar soporte teórico a lo dicho anteriormente, Corder (1981: 95) nos informa que el FSI (Foreign Service Institute - 1985) explica, tomando como base la lengua inglesa, que para llegar a un alto grado de dominio de la lengua portuguesa se necesitan 24 semanas y de la lengua española 20 semanas, con este dato podemos decir que ambas lenguas son próximas. Presumimos, como ya lo dijimos antes, que el alumno brasileño que estudia la Lengua Española como LE ya se haya dado cuenta de esto, ya que es muy común escucharlo decir que el español es un portugués mal hablado o viceversa.

Camorlinga (1991: 18) opina que el hecho que la LM y la LE sean próximas no quiere decir que sea fácil la adquisición de la LE, como también no se puede decir que sea difícil la adquisición de la LE si ésta es distante de la LM. La verdad es que las semejanzas son uno de los elementos facilitadores, pero las sutiles diferencias pueden ser difíciles de ser mostradas y tornarse estructuras tardías en la adquisición. También puede ser que las estructuras semejantes no merezcan la atención del aprendiz. Según Prabhu (1996) uno de los requisitos para la adquisición es el esfuerzo del aprendiz y cuando la comprensión puede ser conseguida sin este esfuerzo, el aprendiz puede dejar de hacer el esfuerzo necesario para que el “cerebro” note la diferencia y la integre en su representación lingüística. Por lo tanto, somos de la opinión que cuando hay ciertas semejanzas que contienen sutiles diferencias entre LM y LE, ello se debe llevar en consideración cuando se enseñe tal LE.

2.1.1 La proximidad entre los idiomas como aliada del error

Si tomamos en cuenta lo que dice González (1989: 88-89) que cuando el alumno piensa que la lengua que él tiene que aprender es fácil, la menosprecia, acomodándose y desinteresándose, haciendo que se perjudique el aprendizaje de la misma, entendemos lo que sucede cuando observamos que la producción, en la clase de Lengua Española como LE, contiene una cantidad considerable de interferencia lexical de la LM.

Cuando leemos que Ringbom (1984:60) piensa que si entre la LM y la LE hay muchas semejanzas, la transferencia es hecha por la suposición de que ambas lenguas son equivalentes y que Beadsmore (1986:57) nos resalta que el léxico es lo que más fácil se transfiere, entendemos un poco más lo que sucede.

El concepto de “transferencia lingüística” también incluye la noción de error e interlengua y cuando discutimos el error varias preguntas pueden ser levantadas: tipología de errores, corrección y gravedad. Si hablamos de tipología, Richards (1980:94) opina que se distinguen los de:

Aptitud: se cometen por falta de conocimiento de la LE y por este motivo son sistemáticos.

Desempeño: son incorrecciones circunstanciales, ya sea por la fatiga, el estrés o un desliz. No son sistemáticos y Corder los llama de “lapsos”. Se los puede reconocer por la autocorrección del propio alumno.

Al observar los errores que cometen los PPLE, los cuales fueron nuestros informantes, nos preguntamos en cuál de estas dos clasificaciones colocaríamos sus errores, pero al ver que son poquísimos los que se autocorrijen, podríamos responder que en la primera clase, o sea en la de aptitud.

Corder, (1981:36) divide a los errores cometidos en: 1) Omisión, 2) Adición, 3) Selección y 4) Orden. El primero, según Odlin (1987:36-37), es la baja producción, el segundo, según Richards (1980:93), es la alta producción, el tercero corresponde a cuando se usa un dato equivocado y el cuarto es cuando se usa una secuencia incorrecta de las palabras.

Estas cuatro formas de errores pueden darse más de una, en una palabra o en una expresión idiomática, y cada una puede (al mismo tiempo) fallar en las áreas grafológicas y fonológicas, gramatical y léxico-semántica. Lo que pretendemos demostrar en este capítulo es justamente esto, ya que los PPLE cometen las cuatro formas de errores, separadamente o juntas, algunas veces en una palabra y otras en una estructura.

Ellis (1985:53) advierte que la producción del error en la adquisición/aprendizaje de la LE se puede atribuir a la comparación que el alumno realiza entre la LM y la LE (a esto se le llama de error interlengual) o a la ignorancia de las reglas de la LE o al conocimiento parcial de la misma, creemos que el primer punto, o sea el error interlengual, es lo que sucede con los PPLE estudiados

e intentaremos demostrarlo en este capítulo usando el análisis contrastivo entre la Lengua Portuguesa y la Lengua Española.

2.1.2 El error se transforma en una interlengua (IL)

-

Selinker (1972:116) advierte que sólo el 5% de los que aprenden o adquieren una LE se igualan a un hablante nativo, los restantes se encuentran en la “interlengua”, alejándose o acercándose a la LM o a la LE, este hecho no es preocupante si se trata de un estudiante que sólo usará la LE para comunicarse con un nativo en algunas situaciones, pero, ¿qué sucede cuando un PPLE necesite la LE para usar sus expresiones y las estructuras producidas por él para ofrecerlas como insumo a sus alumnos? Levantamos este problema en este trabajo y mostramos en este segundo capítulo:

- a) a través de un análisis contrastivo, cuál y el porqué de los problemas lingüísticos residuales permanecen,
- b) que el PPLE ofrece una IL como insumos a sus alumnos.

Selinker (o. c., p. 178) denomina de “interlengua” a las expresiones que un aprendiz usa cuando intenta transmitir un determinado mensaje en la lengua objetivo y dichas expresiones son distintas a las que usaría un hablante nativo cuando quiere expresar el mismo contenido. Tal vez el hablante nativo no se importe con algunas expresiones que no son tal como él las formularía, pero si el nativo clasifica como errónea la expresión constituida por el extranjero, seguramente la “interlengua” interrumpiría el flujo de la comunicación o por lo menos desarrollará en el oyente una actitud negativa en relación a la capacidad lingüística del hablante.

La interlengua del aprendiz no puede, sin embargo, ser vista simplemente como “error”. Según Ellis (1985:47), la IL es vista como un sistema especial construido en una dada etapa del aprendiz y también es considerada como una serie de sistemas que se entrecruzan. La IL es aceptada en las primeras etapas del aprendiz como una forma transitoria en el desarrollo de la competencia lingüística. Pero cuando hablamos de IL en el insumo ofrecido por un PPLE debemos alarmarnos porque el alumno de este PPLE estaría construyendo sobre una IL y no sobre la LE limpia, es por tal motivo que nos interesamos en mostrar que este hecho está ocurriendo en tres universidades del sur del Brasil.

2.2 De la IL a la fosilización

En Selinker (o.c., p. 118-119) y en Ellis (o.c., p. 48) leemos que cuando 95% de las personas que estudian una LE se “detienen en algún lugar”, antes de llegar al perfecto dominio de la “lengua objetivo”, a esto se le llama de “Fosilización” y lo fatal de este fenómeno es que persistirá en el aprendiz. Pretendemos que con este estudio se tome conciencia y que se estudie más sobre este tema en futuras investigaciones para que esta IL que detectamos en el insumo ofrecido, por los PPLE de tres universidades del sur del Brasil, en las clases dictadas en sus pasantías, no se torne en la “Fosilización” denominada al principio de este párrafo.

2.3 Explicación de nuestro trabajo

Discutiremos, a seguir, catorce estructuras que fueron problemáticas en la producción del PPLE de los Cursos de Letras de la UCPel, UFPel y FURG. El incluir una estructura obedeció el criterio de la frecuencia y la universalidad del problema y las estructuras listadas se mostraron problemáticas en los PPLE de los tres cursos incluidos en este estudio.

Después de identificada la estructura fue hecho un análisis contrastivo entre la forma portuguesa y la forma española, de acuerdo con las normas explícitas en Lado (1971: 100-101/104), o sea una explicación de cómo funciona el padrón en la LM, otra de cómo funciona en la LE y una conclusión a la que se ha llegado después de comparar los dos sistemas lingüísticos.

Después de cada una de las conclusiones de cada análisis se colocarán, como ejemplos de la estructura problema, oraciones retiradas de las transcripciones de las clases suministradas por los PPLE.

Por el problema de nomenclaturas y especificaciones lingüísticas, este análisis es hecho en español para las estructuras españolas y en portugués para las estructuras portuguesas. Esto también facilita la integración de los ejemplos en el texto.

Para que sean más científicas las explicaciones de las estructuras de ambas lenguas se han utilizado citaciones de varios gramáticos, tanto en la Lengua Española como en la Lengua Portuguesa y

cuando la autora de este estudio lo creyó necesario, colocó ejemplos, realizados por ella, para no dejar dudas sobre el tema. En la única estructura que no se colocó citas, y fue toda realizada por la autora del presente trabajo, fue en el “Verbo Gustar”, porque no se encontró una explicación ni en las gramáticas de Lengua Española ni haciendo una encuesta a los profesores uruguayos que sirvieron como informantes en la investigación.

A seguir las catorce categorías en las que se realizó el análisis contrastivo:

- 1) Artículos.
- 2) Contracciones.
- 3) Preposiciones.
- 4) Adjetivo y adverbio “mucho”.
- 5) Conjunciones “Y” - “O”.
- 6) Adjetivos determinativos numerales.
- 7) Apócope de adjetivos.
- 8) Género de los sustantivos.
- 9) Pronombres átonos como proclíticos y enclíticos.
- 10) Pronombres personales.
- 11) Verbo “Gustar”.
- 12) Verbo “Haber”.
- 13) Modo Subjuntivo.
- 14) Interferencia Lexical.

Queremos resaltar que no se realizará una presentación detallada de todas las particularidades gramaticales de las estructuras seleccionadas para el análisis, sino que se resaltarán las características necesarias para mostrar las semejanzas y/o las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos, particularmente pertinentes para explicar las dificultades encontradas por los aprendices brasileños de la Lengua Española como LE.

ARTÍCULOS

“El artículo es una parte variable de la oración y es definido como la palabra que limita la extensión del término que precede. Ej.: el bosque, los bosques, la casa, una casa.

La utilización de tal o cual artículo determinará el grado de conocimiento o el número (singular o plural) de la palabra que antecede. Por ejemplo, si se dice “vienen **unos** hombres” no se determina qué hombres vienen, pero si se dice “viene **el** hombre”, el artículo *el* expresa que el hombre que viene tiene cierto antecedente en el que habla. Hay mayor grado de conocimiento, en este caso, en el artículo *el* que en el artículo *uno*.

En este sentido diremos que el artículo puede determinar o indeterminar.” (El gran saber Larousse - tomo 8 “Gramática”- 1992: 6-7)

“La forma neutra LO del artículo definido es la misma forma del pronombre personal neutro” (Aladrén 1990: 46), por ejemplo: Traje el regalo y se *lo* di. “[...] ayuda a comprender *lo* unido que fueron.”(J. L. Borges, *El Aleph*, 172). “Se diferencia, el artículo del pronombre, por su empleo. El pronombre se empleará para reproducir un concepto ya expresado; el artículo LO se antepone a los adjetivos, sustantivándolos con un sentido abstracto: lo bello (= la belleza), lo prudente (= la prudencia).

Puede emplearse delante de tres tipos de palabra:” (Aladrén 1990: 46)

	Adjetivos: Lo malo es la infamia. Lo feo tiene solución.
LO	Adverbios: Lo cerca que estaban. Lo antes posible.
	Participios: Lo amado es inolvidable. Lo aprendido hace crecer.

Manuel Seco (1986: 162) en su “Diccionario de dudas y dificultades de la lengua Española” nos dice que : “ *Lo*, artículo <neutro>, se usa delante de un adjetivo calificativo con terminación masculina para convertirlo en un sustantivo abstracto: *lo grande*; frecuentemente con valor colectivo : *Lo bueno dura poco*. ‘las cosas buenas duran poco’.

También se usa delante de una proposición adjetiva sustantivándola: *No entiendo lo* que dices.

Antepuesto al relativo *cual*, introduce una proposición que constituye una aposición explicativa del hecho enunciado previamente: *No les escribió ni un sola vez, lo cual les causó bastante disgusto.*”

“Cuando el grupo *lo* + adjetivo va seguido de la palabra *que*, *lo* y *que* forman un adverbio que hace de complemento del adjetivo que significa qué o cuánto (o cuán) : *Lo fuertes que eran* = cuán fuertes eran; *No sabes lo buenas que son* = no sabes qué buenas son. En estos casos vemos que el adjetivo no está sustantivado y funciona como predicativo, concertando con el sustantivo al que se refiere.” (Seco Apud Aladrén 1990:46)

Vemos a seguir un cuadro demostrativo de los artículos:

	<u>Determinado o Definido</u>		<u>Indeterminado o Indefinido</u>		<u>Neutro</u>
	<u>Singular/Plural</u>		<u>Singular/Plural</u>		
<u>Masculino</u>	el	los	un	unos	lo
<u>Femenino</u>	la	las	una	unas	lo

ARTIGO

“É uma palavra que antepomos aos substantivos para determiná-los. Indica-lhes, ao mesmo tempo, o gênero e o número.

Dividem-se em:

Definidos: **o, a, os, as**

Indefinidos: **um, uma, uns, umas**

Os definidos determinan os substantivos de modo preciso, particular:

Viajei com *o* médico (um médico referido, conhecido, determinado).

Os indefinidos determinam os substantivos de modo vago, impreciso, geral:

Viajei com *um* médico. (um médico não referido, desconhecido, indeterminado)” (Cegalla 1981:99)

“Um dado interessante é que o artigo tomado isoladamente, fora de qualquer contexto, nada significa. Anteposto a qualquer palavra transforma-a em substantivo: **o** amar, **o** longe, **o** louco, etc.

Nos exemplos acima, temos um verbo, um advérbio e um adjetivo que foram substantivados”(De Nicola - Infante 1993: 177).

“O uso do artigo antes dos adjetivos possessivos é, muitas vezes, livre:

Foi rápida *a sua passagem* [ou *sua passagem*].

Seus planos [ou *os seus planos*] foram descobertos” (Cegalla 1981:353).

CONCLUSIÓN

Cuando realizamos el análisis contrastivo, del uso del *Artículo*, entre las dos lenguas, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1) Que entre el numeral y el artículo indefinido no hay diferencia en Portugués (*um, um*), y en Español sí (*uno, un*).

Ej.: *²Alumno: **Uno**³ vestido. Profesor: **Uno** vestido. ¡Muy bien!

*Alumno: Un vestido. Profesor: Un vestido. ¡Muy bien!*⁴

2) En Portugués el artículo definido “o” se usa adelante de sustantivos masculinos singulares, de adverbios, de adjetivos y de verbo en participio, sin embargo en Español, antes de sustantivos

² El símbolo * indica una estructura producida por los PPLE estudiados y que contiene un error en la categoría gramatical que se está analizando contrastivamente.

³ Se escribió en negrito el error cometido en la estructura producida por los PPLE estudiados en este trabajo.

⁴ Fueron escritas en *italico* las estructuras en su forma correcta.

masculinos singulares se usa el artículo definido “el” y antes de adverbios, adjetivos y de verbo en participio se usa el artículo definido neutro “lo”.

Ej.: *El muchacho presentó **lo** siguiente menú.

*El muchacho presentó **el** siguiente menú.*

3) En Español existe la proposición adjetiva “lo que”, compuesta por el artículo definido neutro “lo” y el pronombre relativo “que”. Como en Portugués no existe el artículo definido neutro consideramos que al alumno le es difícil adquirir esta proposición.

Ej.: *¿Quién sabe **o** que es templado?

*¿Quién sabe **lo** que es templado?*

4) En Portugués se admite el uso del artículo adelante del adjetivo posesivo, en cambio en Español no se permite tal uso.

Ej.: *¿Qué te parece **la tu** familia?

*¿Qué te parece **tu** familia?*

*¿Qué te parece **la** familia?*

5) Adelante de los nombres de los días de la semana, en Español sólo se colocan los artículos definidos “el” y “los” y en Portugués se coloca la contracción “na”, compuesta por la preposición “em” y el artículo “a”.

Ej.: *Bueno ustedes no se olviden del trabajo para entregar **en el lunes**.

*Bueno, no se olviden del trabajo que hay que entregar **el lunes**.*

6) Es muy importante observar que aunque, en Portugués como en Español, existe la misma regla gramatical, la que el artículo se antepone a sustantivos para determinarlo en género y número, el PPLE no siempre usa esta regla. Podemos pensar que el porqué de esta actitud es la libertad que el aprendiz portugués tiene en su LM cuando se expresa oralmente en una situación informal. Tal libertad no existe en la Lengua Española.

Ej.: *¿En qué parte del cuerpo llevamos **pantalones**? Yo llevo en las piernas.

*¿En qué parte del cuerpo llevamos **los pantalones**? Yo los llevo en las piernas.*

CONTRACCIONES

“Cuando la forma *el* va precedida de las preposiciones *a* y *de*, se producen las contracciones *al* y *del*, no sólo en la pronunciación, sino también en la escritura:

Ej.: *Al salir del colegio.*” (Seco 1986:161)

Es importante aclarar que son éstas las únicas dos contracciones que existen en Español.

“Es frecuente en la lengua hablada, sobre todo de locutores y periodistas de la radio y la televisión, separar los dos elementos de contracción ante sustantivos comunes:

Ej.: Los asaltantes se dirigieron luego *a el* auto.

Debe evitarse cuidadosamente este defecto.” (Aragó 1996:30)

“Si *el* se escribe con mayúscula por formar parte de determinados nombres propios, la contracción no se suele realizar en la escritura... Ej.: El monasterio *de El Escorial*; Fueron *a El Farol*.” (Seco 1986:161)

COMBINAÇÃO E CONTRAÇÃO

“1- Combinação

Algumas preposições podem combinar-se com outras palavras, formando um vocábulo único.

Exemplos:

de	em	per	a
de + o = do	em + o = no	per + o = pelo	a + o = ao
de + ele = dele	em + ele = nele	per + a = pela	a + os = aos

de + este = deste	em + este = neste	per + os = pelos	a + onde = aonde
de + isto = disto	em + isto = nisto	per + as = pelas	
de + esse = desse	em + esse = nesse		
de + isso = disso	em + isso = nisso		
de + aquele = daquele	em + aquele = naquele		
de + aqui = daqui	em + um = num		
de + ali = dali			

2- Contração

A contração ocorre nos seguintes casos:

a. quando a preposição **a** junta-se ao artigo **a(s)**:

a + a = à

a + as = às

b. quando a preposição **a** junta-se aos pronomes demonstrativos **aquele(s)**, **aquela(s)**, **aquilo**.

a + aquele(s) = àquele(s)

a + aquela(s) = àquela(s)

a + aquilo = àquilo

c. quando a preposição **a** junta-se a pronome demonstrativo **a(s)**, que tem valor de **aquela(s)**:

a + a(s) = à(s)

Observe que a contração marca-se com o acento grave (´)”(Faraco& Moura 1987:289).

CONCLUSIÓN

Al contrastar el uso de las contracciones del Español y el Portugués observamos que en Español sólo existen dos contracciones, sin embargo en Portugués existen varias contracciones y combinaciones. Por esta razón nuestras conclusiones son las siguientes:

1) El PPLE no realiza contracción porque en su LM utiliza la preposición “para” cuando se refiere a dirección, no contrayendo preposición y artículo.

Ej.: *¿Quién viene **a el** pizarrón hacer la primera palabra?

*¿Quién viene **al** pizarrón a hacer la primera palabra?*

Observemos cómo está seguro de su construcción que corrige la construcción correcta de su alumno.

Ej.: *(alumno) ¿Puedo ir al bañeiro? (profesora) ¿**A el** baño?

*(Alumno) ¿Puedo ir al bañeiro? (Profesora) ¿**Al** baño?*

2) Como en la Lengua Española sólo existen dos contracciones y el aprendiz trabaja permanentemente con contracciones de su LM que no las debe realizar en la LE, creemos que ésta sea la razón por la cual no realiza la contracción, cuando debería realizarla, en estructuras como ésta:

Ej.: *Bueno, ahora nosotros ya tenemos conocimiento **de el** precio de algunos objetos que están en el cartel.

*Bueno, ahora ya tenemos conocimiento **del** precio de algunos objetos que están en el cartel.*

O realiza contracción, cuando no debería realizarla, en estructuras como éstas:

Ej.: *Ustedes tienen que sumar el valor **del** zapatos...

*Ustedes tienen que sumar el valor **de los** zapatos...*

Ej.: *Bueno yo voy a invitar a ustedes a escuchar, por favor, la lectura **desta** hoja.

*Bueno voy a invitarlos a escuchar, por favor, la lectura **de esta** hoja.*

PREPOSICIONES

“Comprendiendo la dificultad de encerrar en fórmulas fijas la significación de las preposiciones, Cuervo se propuso, en su *Diccionario de construcción y régimen de la lengua Castellana*, inventariar los empleos que cada una de ellas ha tenido... El artículo que dedicó a la preposición *a* es una monografía admirable, que seguirá siendo por mucho tiempo un modelo de precisión y sentido del idioma...

Lenz esboza una clasificación psicológica, no de las preposiciones, sino de las relaciones que ellas significan (328-333). Esto le obliga a examinar el concepto de relación, y de su análisis concluye que las relaciones existentes en el espíritu son esencialmente tres: locales, temporales y condicionales (tomando la *condición* en el sentido general de circunstancias). Estas condiciones se subdividen en: 1) causa, 2) modo, 3) fin, y 4) medio. Claro está que son pocas las preposiciones que expresen una sola de estas relaciones; la mayor parte tienen que incluirse en varios de estos grupos... preferimos explicar monográficamente el uso y significado moderno de cada una de las preposiciones más importantes:

A

Expresa fundamentalmente idea de movimiento material o figurado: *voy a Granada, una carta dirigida a ella, aspirar a capitán*. De aquí su empleo para indicar el fin: *útil a sus amigos, vengo a enterarme...*

Los infinitivos que son complemento de un verbo de movimiento llevan *a*: *vengo a preguntar...* Cuando se trata de movimiento o tendencia espiritual (sentido final) la llevarán también según el grado en que tal movimiento se sienta: *aprendo a nadar, enseña a leer*; pero en *quiero nadar, deseo leer*, son verbos de voluntad sin significado final...

EN

Predomina la idea general de reposo, tanto si se refiere al espacio como al tiempo. Podríamos decir que mientras *a* establece una relación dinámica, *en* es la preposición de las relaciones estáticas: *vivo en Madrid; estamos en verano; en la calle; en la mesa; en la juventud; en el año 1961...*

En español antiguo *en* se combinaba a menudo con verbos de movimiento, como en latín y otras lenguas romances: *ir en Italia*. La lengua moderna emplea en su lugar la preposición *a* ; pero quedan restos del uso antiguo en expresiones como *pasar de mano en mano, ir de mal en peor, ir en casa de su madre* (dialectal); *caer en el agua, entrar en la iglesia, subir en un caballo*, expresan vagamente el final del movimiento, frente a *caer al agua, entrar a la iglesia* (textos antiguos y América), *subir a un caballo*, con las cuales nos representamos el movimiento mismo...”(Gili Gaya 1994:249-250-253-254)

PREPOSIÇÃO

“Preposição é a palavra invariável que relaciona dois termos. Nessa relação, um termo completa ou explica o sentido do outro.

A relação que as preposições estabelecem entre dois termos é chamada de **regência**. Portanto, quando ocorre uma preposição pode-se observar a seguinte seqüência:

Termo regente + preposição + termo regido

Termo regente é a palavra ou expressão que comanda, pede, solicita uma outra que depende dela. Pode-se dizer que é a palavra que governa.

Termo regido é o termo dependente, subordinado ao termo regente. Pode-se dizer que é o termo governado.” (Faraco & Moura 1987:287-289-290)

“A preposição liga e subordina um termo dependente a um termo principal ou subordinante, estabelecendo entre ambos relações de posse, modo, lugar, causa, fim, etc.” (Cegalla 1981:175)

Faraco & Moura (1987:290) nos informa que: “nem sempre é possível determinar com clareza o tipo de relação que a preposição ou a locução prepositiva estabelecem entre o termo regente e o regido”. E nomea algumas relações possíveis, das quais nos importa uma : a da “**direção**: ...sorrindo e jogando beijos com os dedos **para** um lado e outro, Barcelona dirigiu-se **para** a porta da rua... (E. Veríssimo)...”.

CONCLUSIÓN

Por lo expresado anteriormente concluimos que la preposición tiene el mismo valor gramatical en los dos idiomas pero la preposición “A” relaciona distintos términos, en Español básicamente relaciona término que dan idea de movimiento, material o figurado, en Portugués no siempre es así.

Ej.: Vamos **a** mi casa. / Vamos **para** minha casa.

Vamos **a** ver tele. / Vamos ver TV.

El PPLE al usar la LE con los parámetros de la LM construye oraciones como éstas:

1) *Ahora **vamos practicar** la lectura de la receta.

*Ahora **vamos a practicar** la lectura de la receta.*

2) *Quiero que imaginen que están en un hotel, para eso **van utilizar** algunas de las palabras que estudiamos hoy.

*Quiero que imaginen que están en un hotel, para eso **van a utilizar** algunas de las palabras que estudiamos hoy.*

3) *Ustedes **iran leer** y después **fijar**.

*Ustedes **van a leer** y después **van a fijar / pegar**.*

4) ***Vamos ver**.

***Vamos a ver**.*

5) ***...fueron almorzar en el restaurante**.

***...fueron a almorzar al restaurante**.*

- 6) *...**vamos descubrir** las palabras desconocidas,...
...*vamos a descubrir las palabras desconocidas*,...

Propaganda de un conocido curso de la ciudad de Pelotas

- 7) ***Vamos hablar**.
Vamos a hablar.

ADJETIVO Y ADVERBIO MUCHO

La palabra “mucho” tiene dos clasificaciones, según cómo aparezca en la oración. Puede clasificarse como adjetivo o como adverbio. Veamos los casos:

1) Cuando va ubicada antes de un sustantivo es considerada adjetivo y respeta el género y el número de dicho sustantivo. Ej.: *Llevamos mucha(s) leña(s)*. *Compraron mucho(s) sombrero(s)*.

“2) Cuando precede a *más* o a *menos*, la construcción así formada puede modificar a:

a) un sustantivo. En este caso, “mucho” funciona como adjetivo y debe concordar en género y número con dicho sustantivo: *comió muchos más pasteles que yo; tenía muchas menos páginas que el original*. Es incorrecto el uso de **mucho** en el siguiente texto: “[...] porque entonces me pasarán sin duda mucho menos cosas que ahora [...]” (M. Benedetti, *La Tregua*, 14);

b) un adjetivo. Funciona entonces como adverbio y permanece invariable: *está mucho más alta; resultaron mucho menos generosas.*” (Aragó 1996:282)

“Como adverbio, *mucho* se apocopa en la forma *muy* cuando precede a otro adverbio o a un adjetivo: *muy verde, muy poco, muy dignamente*; o cuando precede a cualquier palabra o grupo que desempeñe función de adjetivo o de adverbio: *Es muy mujercita de su casa; Era muy de noche*. No hay apócope cuando le sigue *mayor, menor, mejor, peor, más, menos, antes, después*: *Me gusta mucho más; Es mucho menor; Habéis llegado mucho después*. Es vulgarismo, sólo aceptado cuando se trata de uso humorístico y expresivo, la anteposición de *muy*

a un adjetivo o adverbio en forma superlativa: *Es muy buenísimo; Está muy cerquísima.*” (Seco 1986: 265)

ADVÉRPIO

“Adverbio de intensidad

Tomemos o exemplo “O trem parou longe”. Já vimos que o advérbio **longe** modifica o verbo; no entanto, observe que o próprio advérbio pode ser modificado: o trem pode parar **muito longe, longe demais, mais ou menos longe, tão longe**, etc. Ou seja, o próprio advérbio pode ser modificado por outro advérbio de intensidad. O mesmo ocorre com os adjetivos: quando falamos “Aquela casa é grande”, a casa pode ser **muito grande, bem grande**, etc.

Isso nos leva a una definición mais ampla do advérbio: palavra que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio.”(Jose De Nicola/Ulisses Infante 1993:193)

CONCLUSIÓN

Cuando realizamos el análisis contrastivo en esta categoría, observamos que sólo existe una diferencia: en Español el adverbio “mucho” se apocopa en “muy” adelante de adverbios y adjetivos, en cambio en Portugués ello no sucede.

De tal hecho concluimos que si el PPLE no toma cuidado en esta única diferencia construirá oraciones como éstas:

1) *(Profesor) ¿A qué hora sirven la cena en tu casa? (Alumno) Dez y meia.

*(Profesor) ¿Diez y media? Mas es **mucho, mucho** tarde.

Mas es muy, muy tarde.

2) *Es **mucho** tarde para cenar.

*Es **muy** tarde para cenar.*

3) *El dolar es **mucho** usado, porque el peso, el peso no tiene mucho valor.

*El dolar es **muy** usado, porque el peso, el peso no tiene mucho valor.*

4) *Rápido, rápido, está **mucho** parado.

*Rápido, rápido, está **muy** lento.*

5) *(Alumno)Llove mucho en la ciudad, (Profesor) **Llove muy**..., (Alumno) en la ciudad.

*(Alumno)Llove mucho en la ciudad,(Profesor)Llueve **mucho**..., (Alumno) en la ciudad.*

6) *Entonces ellos usan **mucho** el dolar,...

*Entonces ellos usan **mucho** el dolar,...*

CONJUNCIONES

Es la parte invariable de la oración que sirve para coordinar elementos del mismo valor sintáctico: sustantivos con sustantivos, adjetivos con adjetivos, oraciones con oraciones, etc.

Copulativa “Y”

Une oraciones, sustantivos, adjetivos, etc.

Toma la forma “e” ante una palabra que empieza por *i* o por *hi* seguida de consonante: *sonido e imagen; madre e hijo.*

No se produce esta situación cuando:

a) “.../i/ inicia diptongo: *Mata a uno y hiere a otro* (no *e hiere*, como dicen y escriben algunos periodistas: *El agente dispara e hiere mortalmente a Brown, País, 5.8.1979, 2*”). (Seco 1986:383)

b) “... es principio de exclamación y de interrogación: *¡y Irene se divorció!* ; *¿y iban todos en el tren?*” (Aragó 1996: 412)

Disyuntiva “O”

Indica separación, diferencia o alternativa.

“Cuando la palabra que le sigue comienza por *o-* , *ho-* , adopta la forma *u*: *diez u once*; *ayer u hoy*”. (Aragó 1996: 292)

CONJUNÇÕES

“Conjunção é uma palavra invariável que liga orações ou termos da oração.

Aditiva E

Da idéia da adição, acrescentamento.

Alternativa OU

Exprime alternativa, alternância.” (Cegalla 1981:187-188)

CONCLUSIÓN

Las conjunciones, en lengua portuguesa, “aditiva e” y “alternativa ou” no cambian según la palabra que le sigue como sucede en Español.

Tal vez sea por esta razón que el PPLE construya oraciones como éstas:

1) *Ustedes van a mirar las fichas **y intentar** a leer.

Van a mirar las fichas e intentarán leerlas.

2) ***Y irán** leer para que todos, que todos ouçan.

E irán a leer para que todos los oigan.

ADJETIVOS DETERMINATIVOS NUMERALES

“Los Cardinales

Se utilizan: Para indicar el número de las cosas: *Veinte lápices*; para indicar el tiempo: *El 3 de marzo*; *A las cinco de la tarde*.

Observaciones

Uno y ciento, cuando expresan una sola centena y si preceden al sustantivo, se transforman en *un*, *cien*: *Tengo cien niñas y un niño*. *Veintiuno* se apocopa delante del nombre: *Veintiún soldados* ; *Capítulo veintiuno*.

Género: Los cardinales sirven para los dos géneros, a excepción de *uno*, *una* y sus compuestos: *veintiuno*, *veintiuna*, *cuarenta y una*.

Los compuestos de ciento tienen femenino: *quinientos dólares*, *quinientas pesetas*.

Número: *Uno* está siempre en singular. Los compuestos de cien tienen plural: *doscientos*, *setecientos*.

En la lectura de un numeral se debe proceder así:

1492 - Mil cuatrocientos noventa y dos. (Usar la “y” *sólo* entre la unidad y la decena).

1740 - Mil setecientos cuarenta. (Si la unidad es cero, no se escribe la “y”).

2001 - Dos mil uno. (Si la decena también es cero, tampoco se usa la “y”).

Los Ordinales

Se utilizan para indicar orden: *Es el tercero de la clase...*

Observación: Primero y tercero cuando van delante del sustantivo masculino se apocopan: *Mi primer hijo*; *el tercer hombre*.

Los numerales, se convierten en sustantivos, cuando les precede el artículo o un determinativo:
Borra ese cero. Mi teléfono tiene dos ochos. El dos es mi número favorito.” (Aladrén 1990: 93-94-95)

NUMERAL

“É uma palavra que exprime número, número de ordem, múltiplo ou fração.

O Numeral pode ser cardinal, ordinal, multiplicativo ou fracionário.

Flexão dos numerais

Alguns numerais se flexionam, outros não.

1) os *cardinais*, com exceção de *um* (fem. *uma*), *dois* (fem. *duas*), *cento* (plural *centos*), e os acabados em *-entos* e *-ão* (duzentas, trezentas, milhões, etc.), são invariáveis.

2) os *ordinais* e *fraccionários* variam em gênero e número: *primeira* volta, *primeiros* resultados, a *décima* parte, dois *terços*, etc.

Leitura dos números

Intercala-se a conjunção *e* entre as centenas e as dezenas e entre estas e as unidades:

3.655.264: três milhões seiscentos e cinquenta e cinco mil duzentos e sessenta e quatro”(Cegalla 1981:109).

CONCLUSIÓN

Cuando realizamos el análisis contrastivo entre las dos lenguas observamos que existen algunas diferencias, las cuales explicaremos a seguir:

1) Los adjetivos numerales cardinales “uno” y “veintiuno”, en Español, pierden la “o” cuando acompañan a sustantivos masculinos, ej.: un alumno, veintiún días, y lo mismo sucede cuando se trata de los adjetivos numerales ordinales “primero” y “tercero”, ej.: primer piso, tercer pasillo. Este fenómeno no sucede en Portugués.

Ej.: *Ahora **un** de ustedes será el paciente.

*Ahora **uno** de ustedes será el paciente.*

*Quiero que repitan los objetos del cuarto de baño. **Primer** el peine.

*Quiero que repitan los objetos del cuarto de baño. **Primero** el peine.*

2) En Español se coloca la conjunción “y” entre las decenas y las unidades de un número y sólo después del treinta. Sin embargo, en Portugués se coloca la conjunción “e” entre las centenas y decenas como también entre las decenas y unidades después del veinte.

Ej.: (Alumno)¿Cuál el precio de la televisión? **¿Trezentos y treinta** y nueve reales?

*(Alumno) ¿Cuál es el precio del televisor? **¿Trescientos treinta** y nueve reales?*

*(Profesor)¡Muy bien! **Trezentos y treinta** y nueve, cierto.

*(Profesor) ¡Muy bien! **Trescientos treinta** y nueve, cierto.*

APÓCOPE

“La apócope (del griego apocopé, corte) suprime una letra o sílaba al fin de la palabra, cuando ésta aparece antepuesta a otra. (Sustantivo o Adjetivo, generalmente)

APÓCOPE DE ADJETIVOS

1) Mío, tuyo, suyo y sus plurales se apocopan en mi, tu, su (mis, tus sus) cuando aparezcan antepuestos a una palabra. Ej.: “Su cielo manchego”, “tu equívoco razonar”...

2) Cualquiera y ciento se apocopan en cualquier y cien ante masculinos y femeninos. Ej.: cualquier día, lucharon cien veces...

3) Uno, santo (con excepción de Santo Tomás o Tomé, Santo Domingo y Santo Toribio), bueno, malo, alguno, ninguno, primero, tercero y postrero, sólo se apocopan delante de un masculino.

Ej.: Algún libro; (pero alguna mujer)

Mal negocio; (pero mala ocasión)

Tercer libro; (pero tercera edición)

(un, san, buen, mal, algún, ningún, primer, tercer, postrer)” (Aladrén 1990:97)

4) “**Grande**: Este adjetivo sufre apócope, tomando la forma *gran*, cuando va inmediatamente antes del nombre en singular a que se refiere, tanto si éste es masculino como femenino: *su gran empeño; una gran región*. Solo en casos excepcionales, a veces por cliché (p. ej., *un grande hombre*), no se cumple esta norma.

Según Bello, párrafo 157, antes de vocal se dice comúnmente *grande* y antes de consonante *gran* (*grande esperanza, gran caridad*), opinión que Fernández Ramírez, párrafo 65, cree confirmada en sus propios recuentos. Más recientemente, la Academia Real Española (Esbozo, párrafo 2.4.7a), tras afirmar que la forma apocopada es casi la única usada ante nombre que empieza por consonante, señala que ante vocal se emplea *gran* “mucho más” que *grande*, y que el uso de *grande* ante nombre, en cualquier caso, es casi exclusivamente literario. En realidad puede decirse aún más: que incluso en la lengua literaria, incluso ante vocal, la forma no apocopada es muy rara. Ejemplos como “*grande alborozo*”, “*grande esfuerzo*”, “*grande interés*”, que hallamos en García Márquez (Amor, 303, 413 y 433), “*grande escritora*”, en Neruda (Confieso, 132), y, sobre todo, “*grande familia*”, en Benedetto (Caballo, 125), son hoy excepcionales.

Precedido de *más* o de *menos*, *grande* no se apocopa: “*el más grande saqueo*” (L. Novás Calvo, cit. Fernández Ramírez); no “*el más gran saqueo*”.

El comparativo de *grande* es *mayor*, en general; pero se usa la forma perifrástica *más grande* a menudo, especialmente en la lengua coloquial. Es vulgarismo usar la forma *mayor* precedida del adverbio *más*. Ej.: *Juan es más mayor que Pepe*; “*Los más mayores, los dieciochoañeros, hablan entre sí*” (R. Montero, *País*, Supl., 8.2.1983, 3). Cervantes puso este uso en boca de Teresa Panza: “*No las hallé más mayores*” (Quijote, II, 981). *Mayor* se construye con *que*.: *Una*

superficie tres veces mayor que la de Europa; es errónea la construcción con a (tres veces mayor a la de Europa; “El gasto general no debería suponer una cantidad mayor a la ya calculada”, Ya, 15.6.1974, 8; “Le rodeaban tesoros mayores a los de México y Perú” Anderson, Lit. Hispanoamericana, I, 45).” (Seco 1986: 211)

CONCLUSIÓN

Cuando estudiamos la Gramática de la Lengua Portuguesa observamos que los fenómenos que ocurren en Español y que explicamos en detalle anteriormente, no suceden en Portugués, o sea que “el apócope” no hace parte de la gramática portuguesa, sólo encontramos una pequeña explicación en Ferreira (1975), en su “*Novo Dicionário da Língua Portuguesa*”, donde dice lo siguiente: “Apócope: Supressão de fonema ou sílaba no fim de uma palavra: bel por belo (em bel prazer); são por santo; mui por muito...”. Como podemos observar son pocas las palabras y pocos los casos en que se encuentran estos apócopies, por ejemplo en el caso de *bel* lo encontramos en una única expresión y *mui* sólo lo encontraremos en literatura. Por estos motivos es que concluimos que si el PPLE al elaborar oraciones en Español, lo hace pensando en su LM, construirá oraciones como las que siguen:

1) ***Cualquier** desas opciones ustedes poden usar.

*Pueden usar **cualquiera** de esas opciones.*

2) *Priscila y Zilda Mara iran hacer el **primero** diálogo.

*Priscila y Zilda Mara van a hacer el **primer** diálogo.*

3) *Bueno,¿ustedes ya hicieron compras en **alguno** país de fala española, como el Paraguay, Uruguay, Argentina.

*Bueno,¿ustedes ya hicieron compras en **algún** país de habla hispánica, como el Paraguay, Uruguay, Argentina?*

4) ***Uno** helado es muy bueno y sabroso.

Un helado es muy bueno y sabroso.

GÉNERO DE LOS SUSTANTIVOS

Los sustantivos que exigen la forma *la* del artículo son *femeninos*, y los que exigen la forma *el* son *masculinos*.

“En general, por su *contenido*, los sustantivos que designan personas, animales o actividades correspondientes al sexo masculino, son masculinos. Los que corresponden a personas, animales o actividades propias del sexo femenino, son femeninos:

<i>el niño estudioso</i>	<i>la niña estudiosa</i>
<i>el gallo blanco</i>	<i>la gallina blanca</i>
<i>el maestro</i>	<i>la maestra</i>

Hay sustantivos que designan personas o actividades de personas, que tienen una forma única. El género se establece, pues, mediante la concordancia del artículo o del adjetivo, o de ambos a la vez:

<i>el joven</i>	<i>la joven</i>
<i>estudiante aplicado</i>	<i>estudiante aplicada</i>
<i>el violinista argentino</i>	<i>la violinista argentina</i>
<i>el mártir</i>	<i>la mártir</i>
<i>el espía</i>	<i>la espía</i>

En los sustantivos de terminación indiferente el género se explica por razones históricas (género que tenía la palabra en latín), por razones de analogía con otras palabras (*la hiel - la miel*), influencia culta, etcétera.

Dos ejemplos ayudarán a comprender el carácter convencional del género de los sustantivos:

1) Algunos sustantivos han variado su género en el transcurso del tiempo.

En el siglo XVI *calor* y *color* eran femeninos:

Que por mayo era, por mayo, / cuando hace la calor... (Romancero)

En tanto que de rosa y azucena / se muestra la color en vuestro gesto... (Garcilaso)

En la lengua actual *calor* y *color* son masculinos.” (Kovacci 1980: 90-91-92)

2) En otras lenguas modernas, por ejemplo el portugués, (también de origen latino), muchos sustantivos tienen género diferente del que llevan en castellano:

a cor: el color

a aprendizagem: el aprendizaje

o nariz: la nariz

o sangue: la sangre

Género y significado del sustantivo

“Algunos sustantivos tienen diferente significación según se los use como masculinos o femeninos:

el cólera (enfermedad)

la cólera (ira)

el cura (sacerdote)

la cura (curación)

el orden (serie)

la orden (mandato)

el pendiente (joya)

la pendiente (barranca); etc.” (Kovacci 1980:93)

el frente (adelante)

la frente (parte del rostro)

Uso de género masculino y femenino

“Varios sustantivos pueden usarse como femeninos o como masculinos; por ejemplo:

el y la arte (en plural es femenino: las artes)

el y la lente (cuando significa gafas se usa en plural masculino)

el y la linde

el y la mar (es femenino básicamente en literatura y en plural es masc.)

el y la margen

el y la pringue

el y la tilde

el y la tizne” (Kovacci 1980: 94)

GÊNERO DO SUBSTANTIVO

“Em português todos os nombres, sem exceção, dividem-se em **masculinos** e **femeninos...**”
(Nicola/Infante 1993: 159)

“Convém distinguir entre gênero *gramatical* e gênero *biológico* (sexo); obrigatório o primeiro e o segundo (só para seres animados) facultativo:

Gênero: Gên (Sexo).

O gênero *gramatical* é um critério puramente lingüístico, convencional, que divide os substantivos em duas classes: aqueles que exigem nos adjetivos seus dependentes a concordância em (-a) e aqueles que não exigem essa concordância. Advirta-se que a terminologia tradicional “*feminino*”/ “*masculino*” é inteiramente arbitrária e geradora de confusões. Ex.: *este (+ a) rosa* ou *face vermelho (+a) = esta rosa vermelha / este cravo ou lápis vermelho*.

O gênero *biológico* é o sexo, categoria lingüísticamente facultativa, dependente do interesse ou necessidade no ato da comunicação: *vi um gato, uma pomba (gata? pombo?); tenho cinco filhos* (1 guri e 4 gurias); *meus alunos* (alunos e alunas) *foram todos aprovados*; etc. Aqui, sim a oposição é masculino (macho)/ feminino (fêmea), sendo que os femininos exigem a dita concordância dos adjetivos.

Marcação do gênero-sexo

Marca-se o gênero-sexo pelos recursos seguintes:

1) Desinência (-a) - substantivos *biformes* - recurso gramatical, flexional:

lobo + a = loba; menino + a = menina; mestre + a = mestra; juiz(e) + a = juíza; etc.

2) Sufixo - processo lexical, derivativo:

ator/atriz, imperador/imperatriz, duque/duquesa, papa/papisa, diácono/diaconisa, etc.

3) Concordância dos adjetivos (recurso sintático) - nos substantivos chamados comuns de dois (gêneros): *o / a artista, um / uma colegial, estudante aplicado/a, etc.* Observe-se que, quando não interessa marcar o gênero-sexo, esses substantivos são tomados como “masculinos”, é, sem concordância dos adjetivos (= estes na forma básica); *o estudante* (rapaz ou moça), *um artista famoso* (homem ou mulher), *o salvagem, etc.*

4) Um adjunto (outro recurso sintático) especificador do sexo, para os substantivos *não biformes* designativos de:

a) seres humanos - substantivos ditos *sobrecomuns*: *o cónjuge varão/mulher; uma criança do sexo masculino/feminino;*

b) animais - substantivos ditos *epicenos* (sinônimo grego de *sobrecomum*): *a cobra macho/fêmea, um hipopótamo fêmea/macho, a fêmea / o macho do tigre, etc.*

5) Por uma forma opositiva de radical diferente (dito *heterônimo*), em casos como *homem/mulher, pai/mãe, cavalheiro/dama, cavalo/égua, bode/cabra, carneiro/ovelha, touro/vaca, etc.*

Adverta-se, para terminar, que há substantivos de gênero vacilante, não definido pelo uso: *amálgama, faringe, filoxera, hélice, laringe, tapa, trama, ordenança, personagem, avestruz, jaçanã, preá, sabiá, etc.*”(Luft 1986:104-105).

CONCLUSIÓN

Quando contrastamos las dos gramáticas en el punto del género del sustantivo, observamos lo siguiente:

1) Los adjetivos y los sustantivos que no tienen género deben ser ayudados por un artículo, por un sustantivo o por un adjetivo en los dos idiomas. Ej.: El joven alto. La mujer joven. / O jovem alto. A mulher jovem. Pero en este punto hay algunos sustantivos que no difieren en Español, o sea que tanto el femenino y el masculino se escriben igual, sólo lo diferencia el artículo que lo acompaña, pero en Portugués sí cambia la palabra, no necesita del artículo para determinar su género. Ej.: el espía, la espía/ o espião, a espiã.

Ej.: *Entonces **las lentes** cuestan más o menos de cuarenta reales.

*Entonces **los lentes** cuestan más o menos cuarenta reales.*

2) Existen varios sustantivos que no tienen el mismo género en Español y en Portugués, dichos sustantivos son llamados de Heterogénicos. Ej.: la nariz/ o nariz, el árbol/ a árvore.

Ej.: *Con **el nariz**.

*Con **la nariz**.*

3) Cuando hablamos de Heterogénicos tenemos que tener otro cuidado: existen en Español sustantivos que según el artículo que lo acompañe será su significado y en Portugués dicho sustantivo tiene un solo significado y un género. Ej.: la frente/ a testa, el frente/ a frente, fachada; las lentes/ as lentes, los lentes (gafas)/ os óculos.

Ej.: *Entonces, ahora yo voy invitarlos a vir hasta **la frente**. (*la frente: testa*)

*Entonces, ahora voy a invitarlos a venir **al** (a+el) **frente**. (el frente: a frente)*

PRONOMBRE ÁTONO COMO PROCLÍTICO Y ENCLÍTICO

“Los pronombres átonos son los siguientes: para la primera persona singular *me*, plural, *nos*; para la segunda persona singular *te*, plural, *os*; para la tercera persona singular *lo*, *la*, *le*, *se*, plural, *los*, *las*, *les*, *se*.” (Aragó 1996: 328)

Estos pronombres son enclíticos, formando una sola palabra con el verbo, cuando el verbo está en el *infinitivo*, en el *gerundio* y en el *imperativo*.

#⁵ Ej.: Tengo que *irme*.

Estamos *hablándote*.

Cómprelo ahora.

Y son proclítico en todas las demás conjugaciones.

Ej.: *Me voy* de viaje.

Te habló todo en portugués.

Lo compraré en efectivo.

Si en una oración hay varios pronombres, Aragón (1990:328) nos informa que: “el pronombre de segunda persona va siempre delante del de primera, y cualquiera de estos dos delante del de tercera; el pronombre *se* precede a todos, tanto en posición proclítica como enclítica:

Ej.: *Te me* quieren arrebatar o quieren *arreatárteme*.

Me lo quitaron o *quitáronmelo*.

Se me nota o *nótaseme*.

Se te nota o *nótasete*.

Es incorrección grave que debe evitarse cuidadosamente anteponer *me* o *te* a *se*.

Ej.: *Me se* escapó.

Te se olvida todo...”.

COLOCACÃO DOS PRONOMES OBLÍQUOS

“Diz, em Nota, a *NGB* (p.29): “Na colocação dos pronomes oblíquos (*me, te, se, lhe, o, a, nos, vos, os, as, lhes*), adoptam-se as denominações de *próclise, mesóclise e ênclise*”.

⁵ El símbolo # indica las oraciones que son los ejemplos de la regla que se presentó antes de cada una. Algunas oraciones son del autor que se cita y otras son formuladas por la investigadora, se distinguen porque las primeras se encuentran dentro de las comillas.

Na *próclise*, o pronome se apóia foneticamente no verbo que se lhe segue, formando com ele uma unidade fonética (vocábulo fonológico): *Ele se queixa de tudo*.

Na *ênclise*, incorpora-se o pronome no verbo que o precede: *Disseram-lhe que era tarde*.

Na *mesóclise*, o pronome se intercala nas formas simples do futuro do indicativo (do presente e do pretérito), escrito entre dois hifens: *Ajudar-te-ei*. *Levá-lo-iam*.

Visualmente falando - o pronome *enclítico* vem precedido de hífen, o *mesoclítico* vai entre dois, e o *proclítico* não se acompanha de nenhum.

Regras de colocação

1. A *ênclise* pode ser considerada a colocação básica, normal, ao menos na *lingua culta*. Corresponde ao seu lugar na seqüência Verbo + Complemento: *conhece o livro=conhece-o*.

É também de norma no início da frase, *em linguagem culta formal, em escrito de erudição e estilo elevado* : *Permitam-me discordar...*, *Digo-vos que a experiência...*, *Dividem-se as opiniões...* *Parece-nos que...*

Aqui destoaria a *próclise*.

2. A *próclise* é a colocação:

a) Com partículas QU - pronome relativo, interrogativo, exclamativo e conjunções subordinativas- *o homem que me falou; quem te viu?, como se fala?; quantas horas se perdem!, como se grita!; ele disse que te conhece, se tú o visses, embora nos ajude;*

b) Nas negações: *não o vi, ninguém lhe falou, nunca nos esquece*.

3. A *próclise* no início da frase *é um dos traços da fala brasileira espontânea -popular e familiar*: *Me dê um exemplo... Nos disseram que... Lhe falta coragem...*

É esta a colocação usada nos escritos que procuram evocar fala ou imprimir um tom coloquial, intimista, ou descontraído. Por contraste, a ênclise soa a cerimônia, linguagem objetiva, técnica, etc.

4. A *ênclise* é inadmissível com as formas do “futuro” e do “particípio”: eu *lhe* falarei / *lhe* falaria, e não eu falaria-*lhe*, tenho-*lhe* escrito ou (bras.) tenho *lhe* escrito, e não tenho escrito-*lhe*.

5. Nas locuções verbais, pode o pronome apoiar-se no auxiliar ou no verbo principal -respeitadas naturalmente as regras anteriores.

Assim:

(a) Eu *lhe* quero falar. (a) Eu *lhe* tenho falado. (a) Eu *lhe* estou falando.

(b) Quero-*lhe* falar. (b) (Eu) tenho-*lhe* falado. (b)(Eu) estou-*lhe* falando.

(c) Quero *lhe* falar. (c) Tenho *lhe* falado. (c) (Eu) estou *lhe* falando.

(d) Quero falar-*lhe*. (d) inviável: Tenho falado-*lhe*. (d) Eu estou falando-*lhe* (menos bem).

As construções (b) são mais próprias da norma lusitana, ao passo que as construções (c) são tipicamente brasileiras -com o chamado “pronome solto entre dois verbos”.

6. *Construções como encontrar-te-ei, dá-lo-emos, trar-me-á, far-lhe-ão são usos lusitanos, sem comprovação na fala brasileira”*(Luft 1986:18-20).

CONCLUSIÓN

Al realizar el análisis contrastivo en esta categoría observamos que en Español el uso del pronombre átono es más simple y más común que en Portugués, comentaremos ahora algunas diferencias:

1) En Español existe una regla que dice que si en la oración hay varios pronombres átonos proclíticos o enclíticos:

a) el pronombre de segunda persona se coloca siempre antes de la primera persona y éstos dos adelante de la tercera;

Ej.: *... yo deseo que ustedes empiecen la lectura, de la misma, después que **yo haga**.

...yo deseo que ustedes empiecen la lectura, de la misma, después que yo lo haga.

b) y el pronombre *se* siempre se coloca antes de cualquier pronombre átono. Esta regla en Portugués no existe.

Ej.: *Es para ella que usted tiene que **decir**.

*Tiene que **decírselo** a ella.*

2) En la éncclisis española el verbo se une al pronombre átono formando una sola palabra. Sin embargo, en la éncclisis portuguesa el pronombre átono queda separado del verbo mediante un guión.

Ej.: *Bueno, ahora yo voy a **invitar a ustedes** a escuchar, por favor, la lectura desta hoja.

*Bueno, ahora voy a **invitarlos** a escuchar, por favor, la lectura de esta hoja.*

3) La clasificación “mesóclise” no existe en Español. Las colocaciones de los pronombres átonos, proclíticamente o enclíticamente, sólo se colocarán según la explicación hecha anteriormente y recordada en el punto a seguir.

4) El pronombre átono es enclítico en Español cuando el verbo está en infinitivo, gerundio e imperativo y es proclítico cuando el verbo está conjugado en cualquier otro tiempo. Esto en Portugués es mucho más complejo y está explicado anteriormente.

Ej.: (En infinitivo)

*... por favor, hablen más alto, para que sus compañeros puedan **escuchálos**, por favor.

*...por favor, hablen más alto, para que sus compañeros puedan **escucharlos**, por favor.*

Ej.: (En gerundio)

*Esta hoja que yo estoy **les entregando** contiene la... el texto...

*Esta hoja que estoy **entregándoles** contiene el texto...*

Ej.: (En Imperativo)

*Cierto, ¿todos tienen? Por favor, las personas que tienen fichas **se queden** acá.

*Cierto, ¿todos **las** tienen? Por favor, las personas que tienen fichas **quédense** acá.*

5) En Portugués la éncclisis colocada al principio de una oración indica que el lenguaje es culto formal o que la escritura es de erudición o de estilo elevado. Sin embargo, cuando se coloca una próclisis al principio de una oración, ésta está indicando un rasgo espontáneo, popular y familiar. Este hecho no sucede nunca en Español, tanto en la expresión formal o coloquial, erudita o popular, la colocación de la éncclisis o próclisis es usada según las reglas dictadas por la Real Academia Española.

Ej.: *Una frase con la gravura que voy **mostrar a ustedes**...

*Una oración con la figura/dibujo que **les voy a mostrar**...*

Esta oración podría haber comenzado en **les voy a mostrar**... siendo una expresión formal o coloquial.

PRONOMBRES PERSONALES

“Él es el pronombre personal masculino de tercera persona. Su femenino es *ella*. Las formas plurales son *ellos* y *ellas*. Estas cuatro formas funcionan como sujeto, como predicativo o como complemento con preposición.

El uso del pronombre personal de tercera persona (masculino y femenino, en singular o en plural) como sujeto, cuando el verbo de la oración está explícito, sólo es normal:

a) Cuando su presencia es necesaria para evitar anfibologías; por ej.: cuando una forma verbal puede ser igual para la primera o la tercera persona del singular, ej.: *Es muy importante que almuerce, (que yo almuerce o que él almuerce)* o cuando interesa distinguir entre un sujeto “él”/ “ella”/ “usted”, o “ellos”/ “ellas”/ “ustedes”, ej.: *Es muy inteligente, (Ud. es o él es)*. Estas posibilidades de confusión son relativamente raras, ya que siempre las disipa el contexto.

b) Cuando queremos destacar enfáticamente el sujeto, en especial si se contrapone (*Tú quieres ir, pero ÉL no te dejará*) o se agrega (*También Él puede vencerte*) a otros.

Fuera de estos casos, es abusivo el empleo de este pronombre personal, como también los pronombres personales *tú* y *usted* como sujeto.” (Seco 1986:162)

PRONOMES PESSOAIS

“Denotam as pessoas do discurso: quem fala (1a. pess.: *eu*), com quem se fala (2a. pess. dir.: *tu*, indir.: *você* e pron. de tratamento) e de que(m) se fala (3a. pess.: *ele*, palavra que substitui sintagmas substantivos que designam o tema do discurso: *meu colega, o livro, etc.*)” (Luft 1986:116).

CONCLUSIÓN

1) Al comparar el uso de los pronombres en una oración observamos que en Español no se permite usar el pronombre personal cuando se desee y sí sólo cuando sea necesario, ya en Portugués este fenómeno no sucede.

En la oración a seguir no sería necesario especificar el pronombre porque en el contexto el profesor se está dirigiendo directamente a los alumnos, por lo tanto el pronombre personal en este caso, por la regla, no debería estar.

Ej.: *¿Qué es mano? Mão, pero acá tiene una cosa. Es mano, pero, ah, cuando **ustedes** fueren decir son LAS MANOS.

*¿Qué es mano? Mão, pero acá hay una diferencia. Es mano, pero, ah, cuando **vayan** a decirlo son LAS MANOS.*

2) Aquí también es innecesario porque tanto el profesor como los alumnos están hablando sobre una persona, ninguno de ellos está hablando con la persona, entonces no debería estar especificado.

Ej.: *Cena más cedo y más tarde **ella** toma leche.

*Cena más temprano y más tarde **toma** la leche.*

3) En el caso a seguir, no debería aparecer el pronombre porque no hay duda que se refiere a la primera persona del plural, conforme la conjugación del verbo.

Ej.: *Bueno, **nosotros** terminamos nuestro jogo.

*Bueno, **terminamos** nuestro juego.*

VERBO GUSTAR

Cuando el verbo gustar está con la función de complemento indirecto, ej.: me gusta..., les gusta..., etc., es conjugado en forma impersonal, por esta razón se debe realizar las siguientes construcciones:

(A mí)° me

(A ti)° te

(A vos)° te

(A Ud.)° le

GUSTA.

(A él/ella)° le

(A nosotros)° nos

(A vosotros)° os

(A Uds.)° les

(A ellos/ellas)° les

Cuatro datos importantes

1) El sustantivo que funciona como complemento directo va a influenciar al verbo “gustar” en número.

2) Entre el verbo gustar y el sustantivo va un artículo definido o indefinido. El género y el número del artículo debe concordar con el sustantivo.

Ejemplos de los dos puntos:

(A mí)° me gusta **la** manzana.

(A ti)° te gustan **las** manzanas.

(A nosotros)° nos gusta **el** atardecer.

(A Uds.)° les gustan **los** atardeceres.

3) Si al verbo “gustar” lo acompaña un verbo infinitivo, no irá ninguna partícula uniéndolos y el verbo “gustar” quedará conjugado en impersonal singular.

Ej.: (A él)° le **gusta vivir** en Brasil. (A nosotros)° nos **gusta cantar** cuando nos duchamos.

4) Todas las construcciones que aparecen con (°) pueden integrar la expresión o no. No son imprescindibles. Sin embargo, los hablantes nativos construyen expresiones con o sin ellas.

Ej.: A ella le gusta coleccionar estampillas.

Le gusta mirar fotos antiguas.

CONCLUSIÓN

Después de construir la regla que aparece arriba, llegamos a las siguientes conclusiones:

1) En Portugués el verbo “gostar” se conjuga según el pronombre que lo acompañe y en Español el verbo “gustar” queda impersonal. Ej.: Eu gosto do cinza, tu gostas do cinza?/ Me gusta el gris, ¿a ti te gusta el gris?

2) En Español el sustantivo influye en número al verbo “gustar”, si el sustantivo está en singular el verbo estará en impersonal singular y si el sustantivo está en plural el verbo estará en impersonal plural. En Portugués esto no sucede, lo único que influenciará al verbo “gostar” será el pronombre personal. Ej.: A nosotros **nos gusta la noche**, pero a ti **te gustan las mañanas**./ **Nos gostamos da noite**, mas **tu gostas das manhãs**.

3) En Portugués se une el verbo “gostar” a la palabra posterior, sea un sustantivo o un verbo, con la preposición “de”, en Español esto no sucede, entre el verbo “gustar” y la palabra siguiente, si es sustantivo, existe un artículo y si es un verbo, no se coloca nada. Ej.: Tu **gostas de fofocas**./ A ti **te gustan los chismes**./ Eles **gostam de trabalhar**./ A ellos les **gusta trabajar**.

Después de llegar a estas conclusiones entendemos las razones por las cuales el PPLE construye las siguientes oraciones:

1) *Bueno, ahora **yo gustaría** que alguno de Uds. hablasen.

Bueno, ahora me gustaría que alguno de Uds. hablase.

2) *¿**Les gustan hacer** compras?

¿Les gusta hacer compras?

3) *Tiene mucha gente que **gusta** mucho cazar liebre.

*Hay mucha gente que **les gusta** mucho cazar liebre.

4) *¿Cuál son las frutas que a Ud. le **gusta** más?

¿Cuáles son las frutas que a Ud. le **gustan** más?

VERBO HABER

“El uso más corriente del verbo *haber* es como auxiliar para formar, seguido del participio de un verbo, los llamados tiempos compuestos de éste: *he sabido, habías podido, habrán llegado, haber olvidado...*

..Es muy importante el empleo de *haber* como impersonal, para expresar la presencia del ser o seres, objeto u objetos designados por el sustantivo que en el enunciado se sitúa normalmente después del verbo. En este uso, en que el verbo sólo tiene una persona (la tercera del singular) en cada tiempo, el presente tiene la forma especial *hay*: *Hay* (no“ha”) *mucha gente en la calle...*(Seco 1986:214-215)

... “Cuervo (nota 97 a Bello) considera como portuguesismo la falta de concordancia del participio en este ejemplo de Fr. Luis de Granada: “¿Qué cosa es más fuerte ni más poderosa que la muerte? ¿De quién no tiene alcanzado triunfos?”; pero añade Cuervo que se hallan ejemplos de lo mismo en Santa Teresa, Lope de Vega y Cervantes. Esta construcción con el participio inmovilizado se halla hoy en el habla de Asturias y Galicia, e indica una asimilización completa del auxiliar *tener* a los tiempos compuestos con el verbo *haber*. Sean o no sean portuguesismo los ejemplos literarios mencionados, la lengua moderna no los siente como normales, y no tienen hoy uso alguno, salvo en las hablas regionales de Asturias y Galicia...

... Entre el auxiliar y el participio, la lengua antigua interpolaba frecuentemente pronombres enclíticos u otras palabras. Este uso es literario en la actualidad, y se siente como afectado en el habla corriente: *Habíanme engañado, Las ruinas han ya desaparecido*. La frase ponderativa *¡Habrás visto!* es una supervivencia que se conserva en el habla coloquial...” (Gili Gaya 1994: 117-154)

TEMPOS COMPOSTOS

“Os tempos compostos da voz ativa são formados pelos verbos auxiliares *ter* ou *haver*, seguidos do particípio do verbo que se quer conjugar, chamado de *principal*, ex.: Eu não *tenho feito* bem os meus números. Acredito que hajam feito tudo direitinho.” (Faraco & Moura 1987:233-238-242).

VERBO IMPESSOAL

“São aqueles que não se referem a qualquer sujeito implícito ou explícito. São utilizados sempre na 3a. pessoa.

O verbo **haver** é impessoal no sentido de existir, ocorrer ou acontecer: *Houve um espetáculo ontem. Há alunos na sala. Havia o céu, havia a terra, muita gente e mais Anica com seus olhos claros.* (B. Élis)” (Faraco & Moura 1987:229).

CONCLUSIÓN

Cuando aplicamos el análisis contrastivo entre las dos lenguas, en las categorías del *verbo auxiliar* de los tiempos compuestos y en el verbo *haber* como impersonal, concluimos lo siguiente:

1) En Español se acepta, en la lengua moderna, sólo el verbo “haber” como auxiliar de un tiempo compuesto, sin embargo en Portugués se aceptan dos verbos como auxiliares de un tiempo compuesto, el verbo “haver” y “ter”.

Ej.: *...y espero que ustedes **tendran, tengan entendido** como se habla sobre los síntomas y tienen, **tengan gustado de hacer...**

...y espero que ustedes **hayan entendido** como se dicen los síntomas y que **les haya gustado...**

2) Sabemos que un verbo, cuando es conjugado en forma impersonal, adopta la conjugación de la tercera persona, (Él sabe cepillarse los dientes.) y (Se sabe que debemos cepillarnos los dientes

después de cada comida.). Pero en Español el verbo *haber* tiene dos conjugaciones: una para la tercera persona del singular, como auxiliar de un tiempo compuesto, (Él ha llegado.) y otra para la forma impersonal (Hay que pensar antes de hablar.). En Portugués este fenómeno no existe, el verbo *haver* se conjuga de la misma manera, tanto para la tercera persona del singular, como auxiliar en un tiempo compuesto (Ele tem chegado) como para la forma impersonal (Tem que pensar antes de falar).

Ej.: ***Tiene** mucha gente que gusta mucho cazar liebre.

Hay mucha gente a la que le gusta mucho cazar liebre.

MODO SUBJUNTIVO

“..En toda oración podemos distinguir entre el contenido de la representación y la actitud del hablante ante dicho contenido: *qué* se dice y *cómo* se dice. Entre los medios gramaticales que denotan la actitud del habla, se encuentran las formas de la conjugación conocidas con el nombre tradicional de *modos*. Con los *modos* expresamos nuestro punto de vista subjetivo ante la acción verbal que enunciamos. Podemos pensar el verbo como una acción o fenómeno que tiene lugar efectivamente; nuestro juicio versa entonces sobre algo que consideramos real, con existencia objetiva. Podemos pensar también que el concepto verbal que proferimos es simplemente un acto mental nuestro, al cual no atribuimos existencia fuera de nuestro pensamiento. Cuando decimos *el libro está sobre la mesa, sabía que me habías escrito, mañana no iré a verte*, afirmamos o negamos hechos pensando que se producen, se han producido o se producirán en la realidad; empleamos para enunciarlos el modo indicativo. Si decimos *temo que el libro esté sobre la mesa, no sabía que me hubieses escrito, es posible que mañana no vaya a verte*, el estar el libro sobre la mesa es un temor mío, pero no lo pienso como algo real; el hecho de haberme escrito tú es cosa que yo no conocía, no tenía realidad para mí; el no ir a verte mañana está pensado como una mera posibilidad, a la cual no atribuyo efectividad. Todos estos hechos están enunciados en modo subjuntivo.

En los ejemplos anteriores ha podido observarse que los verbos que se hallan en subjuntivo están subordinados a otros que dan la acción como temida, ignorada o posible, respectivamente. Los verbos *temer, no saber* y *ser posible* envuelven al juicio en la irrealidad que ellos expresan, y por

ello el verbo subordinado está en subjuntivo. De aquí el nombre de *subjuntivo* (*subjungere*), ya que su uso está supeditado a la significación del verbo de que depende. Si digo: *sé que ha venido*, usamos el indicativo en el verbo dependiente, porque el verbo principal *saber* no expresa irrealidad; pero al decir: *deseo que haya venido*, empleamos el subjuntivo, porque el juicio no versa sobre el hecho pensado como real, sino sobre un *deseo* que se halla en mí, el cual puede tener o no tener efectividad fuera de mi pensamiento. El subjuntivo, según esto, depende de otro verbo que exprese algún matiz de irrealidad; es esencialmente subordinado...”(Gili Gaya 1994: 131-132)

“Vamos a tratar a continuación de un tema delicado: el de la correspondencia de tiempos (o de formas temporales) entre el verbo principal (V1) y el verbo subordinado (V2) en aquellas oraciones que constan de dos verbos y, naturalmente, en aquellos casos en que el V2 va en subjuntivo.

A este respecto, los gramáticos suelen hablar de tres tipos de oraciones subordinadas:

a) Unas en las que el tiempo del verbo subordinado se refiere directamente al momento en que se habla, es tiempo “cronológico real” y no depende del tiempo del verbo principal, no es regido por éste...

Ej.: ⁶ (Quiero) que sepa sobre mí.

b) Otras en las que el tiempo del verbo subordinado es relativo al del verbo principal y está determinado por él; las relaciones temporales no quedan orientadas hacia el momento en que se habla, sino hacia el tiempo del verbo principal.

Ej.: Estará esperándote aunque no lo llames.

c) Finalmente, otras que están a caballo entre un tipo y otro, a mitad de camino entre la determinación y la libertad absolutas: la acción de la subordinada puede ser contemplada con relación a la principal o independientemente de ella, según los intereses del hablante.

Ej.: (Deseo) que te mejores.

Todo depende, además, de la naturaleza semántica del verbo principal y del tipo de construcción.

Sea ello como fuere, lo que aquí nos va a interesar de manera primordial es esbozar las secuencias de tiempos más usuales, más normales y frecuentes, entre el verbo principal y el subordinado.

Vamos a ello:

Si el V1 está en : Modo Imperativo, Presente, Pretérito Perfecto, Futuro Imperfecto y Perfecto del Modo Indicativo, el V2, que siempre estará en Modo Subjuntivo debe aparecer:

- en Presente, cuando se expresa una acción simultánea o posterior a la expresada por el V1;

Ej.: Yo lo pago mientras que vos te lo probés.

- en Pretérito Imperfecto, para referirse a una acción pasada, anterior a la del V1;

Ej.: Ya lo sé, no fue necesario que me lo contaran.

- en Pretérito Perfecto, cuando se quieren recoger los valores temporales del Pretérito Perfecto o del Futuro Perfecto del Indicativo;

Ej.: Él ya ha llegado, espero que se hayan acordado de irlo a buscar.

- en Pluscuamperfecto, cuando sea preciso expresar los valores temporales del Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo.” (Borrego, Asencio y Prieto 1995:20-21-22)

Ej.: José ya lo había sacado, sino Manuela lo hubiera encontrado.

“A veces encontramos el subjuntivo en oraciones independientes, por ejemplo: *¡Ojalá llueva!*; *¡qué pase!*; *quizás no volvamos a verle*. En las dos primeras oraciones se expresa un deseo,

⁶ El símbolo ⁶ indica oraciones realizadas por la autora de este trabajo.

aunque no lleven verbo que lo signifique. En la tercera, el adverbio de duda (*quizás*) matiza el juicio de irrealidad suficiente para que el verbo esté en subjuntivo. Se trata de subordinaciones mentales que envuelven psíquicamente al juicio que se enuncia, aunque gramaticalmente no dependa de un verbo principal...”(Gili Gaya 1994:132)

MODO SUBJUNTIVO

“O Modo Subjuntivo expressa um fato considerado pelo falante como hipotético, duvidoso, incerto:

É possível que **chova**.

Duvido que você **queira** esse presente.

O Modo Subjuntivo, em seus diversos tempos aparece geralmente em orações dependentes, mas pode ocorrer também em orações independentes:

Desejo/que **voltes** logo. (dependente)

Raios te **partam!** (independente)

O Subjuntivo nas orações dependentes

1. O Subjuntivo é utilizado em orações cujo sentido depende de outra, chamada **principal**. Para que se utilize o subjuntivo na oração dependente, deve ocorrer, na oração principal, um verbo que indique: ordem, pedido, desejo, dúvida, hipótese, suposição, possibilidade, avaliação, apreciação e causa.

2. Ainda nas orações dependentes, o Subjuntivo pode expressar: causa, concessão, finalidade, tempo, condição e comparação.

O Subjuntivo nas orações independentes

Nas orações independentes, o subjuntivo expressa: desejo, dúvida, hipótese, ordem e proibição.

Tempos do Modo Subjuntivo

A localização temporal expressada pelos tempos do subjuntivo é menos nítida que a dos tempo do indicativo. Como geralmente o subjuntivo ocorre numa oração dependente, o tempo empregado vai depender do tempo verbal da oração principal.

1. Presente

Nos vários empregos estudados anteriormente, o presente do subjuntivo vai expressar tempo presente o futuro, dependendo do tempo do verbo da oração principal.

Usa-se o presente do subjuntivo quando o verbo da oração principal estiver no: Presente do Indicativo, Imperativo e Futuro do Presente.

2. Pretérito Imperfeito

Expressa passado, presente ou futuro, e ocorre quando o verbo da oração principal estiver no: Pretérito Imperfeito e Perfeito do Indicativo e no Futuro do Pretérito.

3. Pretérito Perfeito

Esse tempo só existe na forma composta.

Expressa passado e ocorre quando o verbo da oração principal estiver no Presente do Indicativo.

4. Pretérito Mais-que-perfeito

Esse tempo só existe na forma composta.

Indica um fato anterior a outro, também passado ou uma ação irreal, concebida como pasada. Ocorre quando o verbo da oração principal estiver no Pretérito Imperfeito do Indicativo ou no Futuro do Pretérito do Indicativo.

5. Futuro

A forma simples expresa um fato eventual, hipotético. Aparece apenas em orações dependentes, junto com orações principais que tenham verbo no presente ou no futuro. A forma composta expresa um fato que será concluído no futuro, em relação a outro, também futuro”(Faraco & Moura 1987:240-242).

CONCLUSIÓN

Cuando comparamos los Modos Subjuntivos del Español y el Portugués encontramos las siguientes semejanzas:

- 1) En los dos idiomas este modo expresa un hecho, que es considerado por el hablante como hipotético, dudoso o incierto.
- 2) El Modo Subjuntivo generalmente funciona, en los dos idiomas, como un verbo dependiente.

Pero también encontramos la siguiente diferencia:

El tiempo Presente del Modo Subjuntivo en Español habla de una acción que sucede de forma paralela o posterior al V1, sin embargo en Portugués no sucede así.

Ej.: *Ahora vamos leer juntos, lo que hay en la otra hoja, para **ampliarnos** nuestro vocabulario.

*Ahora vamos a leer juntos, lo que hay en la otra hoja, para **que ampliemos** nuestro vocabulario.*

INTERFERENCIA LEXICAL

1) Cuando se acepta y cuando no la IL

Camorlinga (1991:44) sugiere que la IL se manifiesta en todos los aspectos de la LE. También se presenta en las habilidades de comprensión y de producción, tanto oral como escrita, y donde aparece primero, y quizás donde más perdure, es en el léxico. Al estudiar nuestros datos podemos darle la razón pero lo alarmante es que nuestros informantes no son tan sólo hablantes que necesitan comunicarse, son profesionales.

Como nuestros informantes son futuros profesores que ya enseñan la Lengua Española como LE a estudiantes brasileños, queremos resaltar que Oller (1979: 321-323) opina que el conocimiento lexical en la etapa profesional debe poseer un vocabulario variado, que sea capaz de resolver problemas específicos en diversas circunstancias y también dice que el conocimiento del profesional debe ser semejante al del hablante nativo. Basados en las oraciones que obtuvimos de los PPLE de tres universidades del sur de Brasil, de las cuales colocamos algunas como ejemplos más adelante, podemos decir que lo sugerido por Oller no sucede en este caso.

2) La IL como insumo en clase

Vemos cómo es importante el insumo de vocabulario cuando leemos que según Van Els (1984: 250) el conocimiento pasivo del léxico es el resultado de la “semantización”, que es la forma clara que el profesor presenta una palabra para que el alumno entienda su significado. Ya el conocimiento activo supone la “internalización”, que es el proceso de almacenar la palabra, con su significado, en la memoria del estudiante, para que la use correctamente cuando le sea necesario. La semantización es sólo un medio para obtener la internalización. Con sólo obtener la semantización no garantizamos el conocimiento de la LE.

¿Y qué sucede cuando la semantización es una IL? Si bien ésta no garantiza el conocimiento de la LE, pero el ya aprenderla con interferencia de la LM no podemos esperar una internalización milagrosa, y sí una que concuerde con lo recibido.

3) La interferencia y el vocabulario

Camorlinga (1991:53) inclusive subraya que el aspecto más afectado en la producción de la LE es el del vocabulario. El término que generalmente se usa para denominar este tipo de acontecimiento es el de “interferencia”. La semejanza entre la LM y la LE lleva a la primera influenciar la segunda. La influencia y la semejanza de la LM y la LE hace que el estudiante adopte y adapte palabras de la primera para expresarse en la segunda.

Se puede decir que existen palabras que se retienen más que otras y unas más fosilizables que otras. Quizás se pueda decir que hay una “ley” que determine el fenómeno de la interferencia ya que se da con bastante regularidad.

Se llama la atención a la falta de importancia que se le da a la adquisición del léxico, suponiendo que éste acompañará el desarrollo de las otras habilidades.

Takeuchi (1980:18) denomina de “insuficiencia de vocabulario” cuando el alumno realiza la interferencia lexical en la producción, sea escrita u oral, de la LE. Tal vez cuando esto sucede en un profesor de LE podremos suponer que él no ha tenido suficiente tiempo para adquirir el vocabulario necesario, o no conoce lo suficiente la LE o se ha desinteresado deteniendo el proceso de adquisición de la LE, permitiendo la fosilización.

Edward Sapir (1921: 234) ya advertía que: “El investigador lingüístico no debe cometer el engaño de identificar una lengua con su diccionario”. A veces en la producción, escrita u oral, del alumno aparecen palabras de su LM, al ser corregido, él le informa a su profesor que la ha adquirido porque está en el diccionario, no es una tarea fácil hacerle entender que no porque esté en el diccionario de LE se pueda usar en el mismo sentido de la LM. Para llegar a esta conclusión nos apoyamos en lo que dice Lado (1971 : 118), que hay muy pocas palabras en dos lenguas que son iguales en todos los sentidos, y él mismo nos recomienda (1971:125) que cada una de las palabras de la lengua extranjera es necesario compararla con la forma, el sentido, la distribución y principalmente con la connotación de la lengua nativa.

Robert Lado (1971: 116-119) también dice que las heterosemánticas, que son las palabras semejantes en la forma, pero que tienen distintos significados, consideradas palabras difíciles, son más importantes de lo que realmente las clasifican, porque son trampas en las que el estudiante generalmente cae, ya que no es simplemente unir un sentido conocido a una nueva forma, sino que también es el percibir un distinto sentido, una nueva y distinta manera de clasificar la realidad.

Cuando el hablante extranjero escucha a un nativo hablar, le da a las palabras del nativo el sentido de su propio sistema.

Por todos los motivos expresados anteriormente opinamos que el PPLE de Lengua Española debe manejar muy bien y con seguridad un variado vocabulario como también debe conocer muy bien el significado de las heterosemánticas. Si esto no sucede caerá en la trampa que le extenderá su propio sistema y construirá oraciones como las que siguen:

1) *Bueno, voy mostrar **la gravura** número uno.

*Bueno, voy a mostrar **el dibujo/la figura** número uno.*

2) *Pollo asado con papas al horno, **gallina** con berenjena.

*Pollo asado con papas al horno, **pollo** con berenjena. (**Gallina**: se refiere al animal vivo.)*

3) *¿**Alguna otra** palabra?

*¿**Otra** palabra? / ¿**Otra más**? / ¿**Alguna más**?*

4) *¿Puedo **procurar** un rato, por favor?

*¿**Pueden darme un rato para buscarla**? (el profesor se está refiriendo a una palabra)*

5) *Polvo eres, tu es um **polvo**, ele é um **polvo**, **polvo é aquele bicho do mar**, né?

***Polvo es pó** y **pulpo es polvo**.*

6) *Acostarse, é **chegar perto, encostar**.

***Acostarse es deitar-se** y **acercarse es encostar-se**.*

7) *Aquello, é **aquele**.

***Aquello, é aquilo**.*

8) *El médico le explica y **pasa** el tratamiento, ...

*El médico le explica y **le receta** el tratamiento,...*

9) *¿Quién?, por favor, **más dos personas**.

*¿**Quién**?, por favor, **dos personas más**.*

- 10) ***Vai lá.** Bueno, sus **compañeiros** ahora, vamos escuchar, escuchen.
*Anda. Bueno, sus **compañeros** ahora, vamos a escuchar, escuchen...*
- 11) *... están **demorando demás.**
*... están **tardando demasiado.***
- 12) ***Está caliente, caloroso.** (está hablando del clima)
Hace calor, el clima está caluroso.
- 13) *Alumno: **Está frío** y **le quer café** caliente. Profesor: **Esto. Traga.**
*Alumno: **Hace frío** y **él quiere un café** caliente. Profesor: **¡Muy bien! Tráigalo.***
- 14) *Son doce palabras, **só** que ustedes van **destacar** una hoja...
*Son doce palabras, **sólo** que van a **sacar/cortar de sus cuadernos** una hoja... (**destacar:** salientar)*
- 15) *Seis, **sete**, ocho, nueve, ...
*Seis, **siete**, ocho, nueve, ...*
- 16) *Ustedes **podem sacar** mesas para el **canto** de la clase y hacer un círculo solamente **com** las **caderas**, sin, sin hacer mucho **barulho.**
*Pueden correr las mesas para un **rincón** de la clase y hacer un círculo solamente **con** las **sillas**, sin , sin hacer mucho **ruido.***
- 17) *Cuando la música parar ustedes van abrir la caja, sacar una ficha, sin **escolher**, no pueden **escolher**, ¿cierto?
*Cuando pare la música van a abrir la caja, sacar una ficha, sin **elegir**, no pueden **elegirla**, ¿cierto?*
- 18) ***Hacia horas** que yo quería que la caja parase **com** ella.
*Hace rato que quería que la caja parese **en** ella.*
- 19) *¿Ustedes **piensan** que **aprenderan alguna cosa?**
*¿**Creen** que **aprendieron algo?***
- 20) *Entonces nuestra **aula** está **encerrada.**
*Entonces nuestra **clase** está **terminada.** (**encerrar:** meter en un sitio cerrado/aula:sala donde se enseña)*
- 21) *Sí, los nombres de las partes donde ustedes **achan.**
*Sí, los nombres de las partes del cuerpo donde **crean que vayan.***
- 22) ***La misma cosa.**
Lo mismo.

- 23) *Cena más **cedo** y más tarde ella toma leche.
*Cena más **temprano** y más tarde toma la leche.*
- 24) *...para terminar vamos conocer los **complementos** de la mesa.
*...para terminar vamos a conocer los **utensilios** de la mesa.*
- 25) *¿Y ustedes van cantar con **bastante voluntad**?
*¿Y van a cantar con **muchas ganas**?*
- 26) *(Profesor)Y el equipio, equipo, ¿cuál es su precio?
(Profesor) Y el equipo, ¿cuál es su precio?
(Alumno)Inaudible.
*(Profesor)**Quiñentos** cincuenta reales. ¡Muy bien!
*(Profesor)**Quinientos** cincuenta reales. ¡Muy bien!*

CONCLUSIÓN

Como podemos observar, en los ejemplos que aparecen anteriormente, es muy fuerte la interferencia lexical en la producción de los PPLE estudiados. Hay términos que son de la LM y que, la mayoría de los PPLE observados, los usan tan frecuentemente en la LE que se podría decir que tienen plena seguridad que dichos términos pertenecen a la LE, por ejemplo: *gravura* por **dibujo/figura**, *demás* por **demasiado**, *demorando* por **tardando**, *está frío* por **hace frío**, *está caliente* por **hace calor**, etc.

Otro de los hechos que podemos observar es que no manejan bien el significado de ciertos heterosemánticos, lo que hace que los usen de forma incorrecta dentro de una oración o que provea a su alumno de un significado erróneo cuando traduce algunos de ellos, por ejemplo: *destacar (salientar)* por **sacar/cortar**, *canto (eu canto-verbo cantar)* por **rincón**, *polvo (pó)* por **pulpo**, *acostarse (deitar-se)* por **acercarse**.

CONCLUSIÓN DE TODO EL CAPÍTULO

Como se pudo observar en todo este capítulo, lo que intentamos demostrar es que las estructuras incorrectas de nuestros informantes, PPLE de las universidades UCPel, UFPel y FURG, se pueden

explicar cuando realizamos un análisis contrastivo de la Lengua Portuguesa, que en este caso funciona como LM y la Lengua Española que es la LE.

Ambas lenguas son muy semejantes pero poseen sutiles diferencias. Estas sutiles diferencias hemos tratado de explicarlas en el análisis contrastivo realizado en este capítulo. Cuando leímos los datos obtenidos en nuestra investigación y reflexionamos en la experiencia obtenida en casi una década de trabajo con la enseñanza de la Lengua Española como LE para brasileños, nos dimos cuenta que no es necesario hacer un análisis profundo en la morfosintaxis de las dos lenguas, sino que con sólo resaltar algunos puntos donde aparecen esas sutiles diferencias de las que hablamos al principio de este párrafo, podemos entender mejor el porqué de las construcciones erróneas realizadas por nuestros PPLE.

Y así lo hicimos. En nuestro análisis contrastivo tomamos sólo los puntos donde observamos las diferencias, por este motivo es que puede parecer que hemos hecho un estudio poco profundo entre las dos lenguas. Lo que sucede es que sólo tomamos aquellos puntos que nos parecían que son problemas para el alumno brasileño y usando como ejemplo las propias producciones realizadas por nuestros informantes intentamos demostrar que esto sucede frecuentemente.

Este fenómeno es tan frecuente que nuestro temor se basa en que el futuro profesor, en este momento PPLE, sea un agente multiplicador de una Lengua Española que sólo existirá en Brasil y que el hablante nativo no la reconozca como su lengua.

3 METODOLOGÍA

Durante los años de trabajo con la Lengua Española como LE observábamos que los alumnos siempre cometían los mismos errores. Al conocer más la Lengua Portuguesa, que es la LM de dichos alumnos, y al encontrar la opinión de Lee (1968:180) que dice: “La primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna en el aprendiz”, nos dimos cuenta que comparando las dos lenguas existen varias categorías gramaticales que son semejantes aparentemente y distintas cuando las analizamos un poco más profundamente. Entonces buscamos una explicación en el Análisis Contrastivo (AC), que según Ellis (1985:23) es el estudio conjunto de dos o más lenguas con el objetivo de descubrir cuáles son sus semejanzas y cuáles son sus diferencias y luego de aplicar el AC en catorce categorías gramaticales, observamos que los futuros profesores brasileños de LE, que estudiaban en el curso de profesorado en Lengua Española de tres universidades del sur del Brasil presentaban dificultades especiales en dichas categorías.

Es importante recordar que el AC no siempre explica todas las dificultades del aprendizaje, éstas a veces pueden ser causadas por insumos insuficientes o de mala calidad o por la propia estructura

lingüística, que en la misma LM se adquiere más tarde, o también pueden ser por la actitud lingüística del aprendiz. En nuestro estudio nos concentramos en la explicación por el AC, aunque el comportamiento lingüístico también pudiese recibir otras explicaciones.

Al leer a Roberto Lado (1957:2), que fue uno de los pioneros en proponer el AC como fuente de explicación de los problemas en el aprendizaje de LEs, encontramos lo siguiente:

“Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles”.

¿Pero qué sucede con los aspectos que son semejantes en gran parte y son distintos, por lo menos en términos descriptivos, en una pequeña parte y que dicha parte es muy importante en la construcción de las estructuras?

Creemos que esto hace que el aprendiz tenga un conocimiento movedizo, porque en la superficie el aspecto de la LE es semejante a la LM, y según Lado esto lo torna fácil para la concepción del alumno, pero si nos sumergimos podemos observar que dicho aspecto presenta algunas diferencias y concluimos que para el alumno este aspecto comience a presentar dificultad. Como ejemplo de lo mencionado, y que ya fue minuciosamente explicado en el capítulo anterior, podemos hablar de los artículos definidos. Ellos son semejantes en ambas lenguas en lo que respecta a los que definen en género y número al sustantivo, pero en la Lengua Española existe un artículo definido masculino singular “el” y un artículo definido neutro “lo”. En la Lengua Portuguesa estos dos artículos también existen, con respecto a sus funciones, pero no existe diferencia gráfica entre ellos, esto puede llevar a que el alumno confunda los artículos “el”, “lo” y “o”. Otro ejemplo sería el adverbio “mucho”, el cual también ya fue explicado anteriormente, que en la Lengua Española se apocopa en “muy” cuando está ubicado antes de un adjetivo, de un adverbio o de un verbo en participio, ya en la Lengua Portuguesa el adverbio “muito” no sufre dicho cambio. Esto hace que aparentemente los adverbios “mucho” y “muito” sean, a simple vista, semejantes, pero detalladamente presenten diferencias.

En esta investigación se aplica el AC a catorce categorías gramaticales para explicar, a través del AC, en cada una de ellas, como son semejantes aparentemente y distintas detalladamente.

Queremos llamar la atención que la psicolingüística toma como base el conductismo para explicar que el aprendiz transfiere de su LM algunos aspectos a la LE y, cómo ya fue dicho en el capítulo anterior, que Weinreich (1953:1) establece que si dichos aspectos funcionan igual en la LM como en la LE, esto facilitará el aprendizaje, pero si dichos aspectos funcionan de una forma distinta de la LM a la LE, ello generará el error.

Volvemos a citar a Corder (1967 ed. 1987:7) donde clasifica al error como un índice del proceso del aprendizaje y a la IL como una competencia transitoria, pero ahora para explicar que cuando observábamos nuestras clases notábamos que los alumnos eliminaban algunos errores al pasar el tiempo y que, de una forma contraria y alarmante, mantenían otros a pesar de recibir constantes explicaciones del porqué de su error, darles ejemplos y ejercitarlos.

A partir de esa observación nos preguntamos, ¿será que el aprendiz, ahora alumno del último semestre de LE, cuando esté en sus pasantías, producirá las mismas estructuras? Para obtener la respuesta a esta pregunta grabamos las clases de siete pasantes de la UCPel, cuatro pasantes de la FURG, entrevistamos a cinco pasantes de la UFPel⁷ y entrevistamos a tres pasantes de la UCPel. Éstos últimos fueron entrevistados para observar si había diferencias, al construir estructuras incorrectas, con el hecho de sólo ser entrevistados o de ser grabados en clase, ¿sería solamente las tensiones de las clases lo que llevaría al joven profesor a los errores notados?, nos preguntamos. Después de transcribir las clases y las entrevistas grabadas podemos asegurar que no hay diferencias. Las estructuras problemáticas eran utilizadas tanto en clase, mientras presentaban el contenido a sus alumnos, como cuando conversaban con el profesor investigador.

3.1. Descripción de los informantes

Las siete pasantes de la UCPel, de las cuales grabamos sus clases, eran mujeres. Hacía tres años y medio que estaban estudiando en el curso de Letras de la Universidad. Estaban cursando el

⁷ La razón por la cual fueron entrevistados estos PPLE fue porque no nos permitieron que grabásemos sus clases.

séptimo semestre del curso de Licenciatura Plena en Portugués y Español. No estudiaban, en el momento de ejercer la pasantía y de ser filmadas para coleccionar material para la investigación, otro idioma en la Universidad. No tuvieron ningún contacto significativo con la lengua antes de entrar en la Universidad. No hicieron cursos de Lengua Española paralelos mientras estudiaban la Lengua Española en la Universidad. Tuvieron seis profesores de Lengua Española, cuatro brasileños, un uruguayo y un argentino. Seis de ellas nunca vivieron y tampoco pasaron un tiempo en un país de habla hispánica. El único viaje que hicieron a un país de habla hispánica fue durante el curso, en un viaje realizado con fines didácticos por la profesora investigadora, que en ese momento era su profesora de lengua, la séptima pasante solía pasar sus vacaciones en Uruguay. Ninguna de las siete pasantes tenía la oportunidad de usar el español con familiares o amigos ni tampoco poseían TV cable que les permitiera escuchar diariamente a nativos hispánicos.

Las cuatro pasantes de la FURG también eran mujeres. Hacía cuatro años que estudiaban en el curso de Letras en la Universidad. Estaban cursando el último año del curso de Licenciatura en Letras Portugués/Español. Tres de ellas no estudiaban, en el momento de cursar el último semestre del curso, otra lengua en la Universidad, pero la cuarta había estudiado la Lengua Inglesa en la Universidad hacía cinco años. Tres de ellas no habían tenido ningún contacto significativo con la Lengua Española hasta entrar a la Universidad, pero la cuarta visitaba, desde su niñez, una ciudad que está ubicada en la frontera con el Uruguay. Tres de ellas no hicieron ningún curso de Lengua Española mientras cursaban la Universidad, pero la cuarta cursó dos meses de clases particulares. Las cuatro pasantes tuvieron, durante su curso, cinco profesores nativos, de los cuales tres eran del Uruguay, uno de España y uno de Chile. Ninguna de las cuatro practicantes vivió en un país de habla hispánica y tres de ellas nunca viajaron, ni eventualmente, a ningún país de habla hispánica, pero la cuarta, siempre viajaba a Rivera, Chuy y ya conocía Paso de Los Libres. Dos de las pasantes nunca usaban la Lengua Española con sus amigos o con sus familiares, la tercera lo hacía raramente y la cuarta lo hacía regularmente. Por último, dos de ellas no tenían televisión por cable que les permitiera ver programas directamente de un país cuya LM era el Español, la tercera veía algunos programas, siempre que le fuera posible, en la casa de un tío y la cuarta poseía TV cable que le permitía ver programas directos de un país hispánico, el cual usaba, para ampliar su conocimiento en la Lengua Española, más o menos unos diez minutos por día.

Los informantes de la UFPel fueron cinco, cuatro mujeres y un hombre. Hacía cuatro años que estaban en la Universidad y cursaban su octavo semestre del curso de Licenciatura Plena en Lengua Española en el momento que fueron entrevistados por la investigadora. Ninguno de los cinco estudiaba, en el momento de ser informantes para esta investigación, otra lengua en la Universidad. Tres de ellos no tuvieron ningún contacto significativo con la Lengua Española hasta el momento de entrar en la Universidad, el cuarto informante realizó algunos viajes cortos a Chile, Uruguay, Argentina y Paraguay antes de entrar a la Universidad y el quinto conocía algunas personas que hablaban el idioma, pero sólo les oía hablar. Tres de ellos no hicieron cursos paralelos de Lengua Española mientras estudiaban en la Universidad, el cuarto informante había asistido a sesenta horas/clases de un curso de Español Básico, pero lo hizo en el año 85 y el quinto informante hizo un curso de dos meses. Todos tuvieron siete profesores nativos, dos españoles y cinco uruguayos, durante el curso. Ninguno de los cinco vivió en un país de habla hispánica. Uno de ellos nunca viajó a un país hispánico, el segundo viajó dos veces al Uruguay, el tercero viaja siempre en el verano a Uruguay, el cuarto fue a Paraguay a realizar compras y el quinto ya viajó dos veces a Chile, por periodos cortos a Paraguay, Uruguay y Argentina y estuvo, durante dos meses, en España. Tres de ellos no tienen la oportunidad de hablar en Español con amigos o familiares, pero uno charla periódicamente con un amigo uruguayo que vive en Brasil y se comunica con Uruguay por su trabajo y el quinto lo hace regularmente con amigos. Cuatro de ellos no tienen TV cable que les permita ver programas en directo de algún país de habla hispánica, pero el quinto sí posee TV cable y regularmente la usa para ampliar sus conocimientos en la Lengua Española.

Las tres informantes de la UCPel, que entrevistamos, eran mujeres. Dos de ellas estaban cursando el séptimo semestre y la tercera estaba cursando el sexto semestre, todas en el curso de Licenciatura Plena en Portugués y Español. Dos de ellas ya eran profesoras de Lengua Inglesa, títulos obtenidos en la misma Universidad, pero la tercera no había estudiado ni estudiaba otra lengua hasta el momento de ser entrevistada por la investigadora. Dos de las informantes no hicieron ningún curso de Lengua Española antes de entrar al Curso de Letras de la Universidad, pero la tercera asistió a clases particulares de Lengua Española por el periodo de un año. Ninguna de ellas asistió a ningún curso particular de Lengua Española mientras cursaban la Universidad. Ellas tuvieron seis profesores, cuatro brasileños, un uruguayo y un argentino. Ninguna de las tres informantes vivió en ningún país hispánico antes de entrar a la Universidad. Dos de ellas nunca viajaron a ningún país de habla hispánica, pero una de ellas conoció el departamento de Treinta y

Tres en Uruguay en un viaje, realizado por la investigadora cuando era su profesora de lengua, con intenciones didácticas. Ninguna de ellas tenía la oportunidad de usar la Lengua Española regularmente con familiares o amigos como tampoco poseían TV cable que les permitiera ampliar sus conocimientos de Lengua Española, por intermedio de programas en directo de países de habla hispánica.

Después de haber observado que mis alumnos, tanto en los cursos particulares de lengua donde dicté clases, como en los seis años de ejercicio en la UCPel, seguían construyendo estructuras incorrectas semejantes, a pesar de haber sido explicado y ejercitado el uso correcto de las categorías que formaban parte de dichas estructuras, surgió nuestra pregunta, ¿Construirían los PPLE estructuras incorrectas semejantes cuando proveían de insumos a sus alumnos?

Como la respuesta fue afirmativa, ubicamos en las clases grabadas y en las entrevistas una serie de estructuras incorrectas, que se ajustaban a las catorce categorías gramaticales en las que se había realizado el AC, construidas por los PPLE de Lengua Española y ofrecidas como insumos a sus alumnos en sus pasantías. Así obtuvimos el primer objetivo de nuestra investigación.

Ellis (1985:8) opina que para poder clasificar, en el ámbito lingüístico, como incorrecta a una estructura, ésta debe violar el comportamiento. Al violar el comportamiento (George 1972:2) la producción lingüística se torna deficiente y esta producción deficiente (Ringbom 1984:71) ofende la norma del lenguaje.

Después de leer estas tres opiniones decidimos trasladarnos a algún país de habla hispánica para investigar cómo reaccionaba el hablante nativo al leer u oír las construcciones de los PPLE de Lengua Española, si las consideraban correctas o incorrectas o si no las comprendía. Como el Uruguay es uno de los países que hace frontera con el Brasil y es el que tiene su capital más cerca, con respecto a km de distancia, a la frontera, decidimos aplicar nuestra encuesta allí, ya que concluimos que si Montevideo, que es la capital que está más cerca y que más intercambio tiene con el Brasil, tanto comercial como familiar, de lo que se puede deducir que está acostumbrado a oír la Lengua Portuguesa, considera incorrecta las construcciones de los PPLE de Lengua Española, los otros países, que están más alejados, y que no tienen el mismo contacto con la Lengua Portuguesa, sin duda pensarán lo mismo.

3.2 Descripción de la encuesta y de las personas encuestadas en Montevideo (Uruguay)

Cuando encuestamos al informante uruguayo actuamos de la siguiente manera:

1) Nos presentamos y le entregamos una hoja con algunas estructuras realizadas por el PPLE estudiado (ver en anexo 3), dichas estructuras contienen las catorce categorías gramaticales estudiadas en este trabajo, el encuestado debía leer las estructuras y clasificarlas.

2) Después que el encuestado entregó la hoja con las oraciones por escrito le entregamos una hoja (ver anexo 5) donde debía clasificar las oraciones que le leímos (ver anexo 4), las cuales también contenían estructuras realizadas por nuestro PPLE con las mismas categorías que se encontraban en la hoja por escrito pero usando oraciones distintas. Estas oraciones fueron leídas una sola vez.

Decidimos aplicar la encuesta a distintos tipos de personas, en lo que se refiere a edad, y grado escolar; los grupos encuestados fueron los siguientes:

Treinta y cinco alumnos de cuarto año primario, de ambos sexo y con nueve a diez años y veinte alumnos de sexto año primario, de ambos sexo y con once a doce años. Estos dos grupos hacían parte de una escuela que poseía el concepto de muy bueno con respecto a la disciplina y al aprendizaje de sus alumnos. Su clase social era considerada media.

Diecisiete alumnos de primer año secundario, de ambos sexo y con doce a trece años y veintisiete alumnos de tercer año secundario, de ambos sexo y con catorce a quince años. Estos grupos hacían parte de un Liceo que poseía el concepto de regular por la disciplina y el aprendizaje de sus alumnos. Su clase social era considerada media.

Cuatro personas adultas, dos hombres y dos mujeres, sus edades oscilaban entre sesenta y setenta años y poseían sólo el título de educación primaria, las dos mujeres eran jubiladas, uno de los hombres también lo era pero seguía trabajando por su cuenta, el otro hombre aún no se había jubilado. Su clase social era media.

Siete personas adultas, sus edades oscilaban entre los treinta y cinco y los cincuenta años y poseían el título de educación secundaria, este grupo era de ambos sexo, seis personas trabajaban en oficios variados y una de ellas era ama de casa.

Como nos fue muy difícil encontrar personas adultas que sólo poseyesen título primario, decidimos juntar en un solo grupo las personas que poseían educación primaria y las que poseían educación secundaria, formando un total de once personas.

Los diez profesores encuestados eran nueve mujeres y un hombre, sus edades variaban de treinta y cinco años a cincuenta, todos trabajaban en escuelas primarias, una de las profesoras era vicedirectora y el único profesor era director, pero estos dos profesores ejercían, paralelamente, la función directiva y la de profesor en clase.

3.3 Diferencias y semejanzas en los currícula de las Universidades a las que los informantes pertenecían

Las dos primeras diferencias que se observan son las siguientes:

1) La UFPel y la UCPel son con régimen de serie semestral. Sin embargo, la FURG es con régimen de serie anual.

2) La FURG y la UCPel gradúa al alumno en Licenciatura en Portugués y Español, en cambio la UFPel lo gradúa en Licenciatura en Español.

A seguir explicaremos las horas semanales y la carga horaria de cada una de las disciplinas que correspondan a la Lengua Española:

Lengua Española I

FURG: cuenta con ocho horas/aulas semanales y un total de doscientas cuarenta horas/aulas anuales.

UFPel: cuenta con ocho horas/aulas semanales y un total de ciento veinte horas/aulas semestrales.

UCPEL: cuenta con cuatro horas/aulas semanales y un total de sesenta y ocho horas/aulas semestrales. Esta disciplina era llamada de “Introducción a la Lengua Española” en esta Universidad en el momento de aplicarse la investigación.

Lengua Española II

FURG: cuenta con siete horas/aulas semanales y un total de doscientas diez horas/aulas anuales.

UFPel: cuenta con ocho horas/aulas semanales y un total de ciento veinte horas/aulas semestrales.

UCPel: cuenta con cuatro horas/aulas semanales y un total de sesenta y ocho horas/aulas semestrales. Esta disciplina era llamada de “Lengua Española I” en esta Universidad en el momento en que se aplicó la investigación.

Lengua Española III

FURG: cuenta con siete horas/aulas semanales y un total de doscientas diez horas/aulas anuales.

UFPel: cuenta con ocho horas/aulas semanales y un total de ciento veinte horas/aulas semestrales.

UCPel: cuenta con cinco horas/aulas semanales y un total de ochenta y cinco horas/aulas semestrales. Esta disciplina era llamada de “Lengua Española II”, en esta Universidad, cuando aplicamos el estudio.

Lengua Española IV

FURG: cuenta con cinco horas/aulas semanales y un total de ciento cincuenta horas/aulas anuales.

UFPel: cuenta con ocho horas/aulas semanales y un total de ciento veinte horas/aulas semestrales.

UCPel: cuenta con cinco horas/aulas semanales y un total de ochenta y cinco horas/aulas semestrales. En esta Universidad era llamada de “Lengua Española III” cuando se aplicó la investigación.

Lengua Española V

UFPeI: cuenta con ocho horas/aulas semanales y un total de ciento veinte horas/aulas semestrales.

UCPel: cuenta con seis horas/aulas semanales y un total de ciento dos horas/aulas semestrales. Esta disciplina era llamada de “Lengua Española IV” en el momento de aplicarse el estudio.

Lengua Española VI

UFPeI: cuenta con ocho horas/aulas semanales y un total de ciento veinte horas/aulas semestrales.

UCPel: cuenta con cinco horas/aulas semanales y un total de ochenta y cinco horas/aulas semestrales. Esta disciplina era llamada de “Lengua Española V” cuando se aplicó la investigación.

Lengua Española VII

UFPeI: cuenta con ocho horas/aulas semanales y un total de ciento veinte horas/aulas semestrales.

Cultura Hispánica

FURG: cuenta con dos horas/aulas semanales y un total de sesenta horas/aulas anuales. Esta disciplina es ofrecida en el segundo año del curso.

UFPeI: cuenta con cuatro horas/aulas semanales y un total de sesenta horas/aulas semestrales. Esta disciplina recibe el nombre de “Cultura y civilización Hispanoamericana” y es ofrecida en el tercer semestre.

Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español

FURG: cuenta con dos horas/aulas semanales y un total de sesenta horas/aulas anuales. Esta disciplina es ofrecida en el segundo año del curso.

UFPeI: cuenta con dos disciplinas, las cuales el alumno cursa en distintos semestres, en el quinto semestre cursa “Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español I” con cuatro horas/aulas semanales y un total de sesenta horas/aulas semestrales, y en el sexto semestre el alumno cursa “Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español II” que cuenta con cuatro horas/aulas semanales y un total de sesenta horas/aulas prácticas y treinta horas/aulas teóricas semestrales.

UCPeI: cuenta con dos horas/aulas semanales y un total de treinta y cuatro horas/aulas semestrales. Esta disciplina era ofrecida en el cuarto semestre del curso.

Literatura Española e Hispanoamericana

FURG: En esta Universidad son divididas en dos años, en el tercer año el alumno cursa la disciplina “Literatura Española” que cuenta con tres horas/aulas semanales sumando un total de noventa horas/aulas anuales y en el cuarto año cursa la disciplina “Literatura Hispanoamericana” que también cuenta con tres horas/aulas semanales y un total de noventa horas/aulas anuales.

UFPeI: En esta Universidad son divididas en tres disciplinas, en el cuarto semestre el alumno cursa “Literatura en Lengua Española I” que cuenta con cuatro horas/aulas semanales y un total de sesenta horas semestrales. En el quinto semestre cursa “Literatura en Lengua Española II” contando con cuatro horas/aulas semanales y un total de sesenta horas/aulas semestrales, y en el sexto semestre cursa “Literatura en Lengua Española III” con cuatro horas/aulas semanales y un total de sesenta horas/aulas semestrales.

UCPEL: En esta Universidad eran divididas en dos pero el alumno las cursaba en el último semestre, se las denominaba de “Literatura Española” con cinco horas/aulas semanales y un total de ochenta y cinco horas/aulas semestrales y de “Literatura Hispanoamericana” con cinco horas/aulas semanales y un total de ochenta y cinco horas/aulas semestrales.

Lengua Extranjera Instrumental

UFPEl: En esta Universidad el alumno cursa esta disciplina en el quinto semestre, su carga horaria consta de cuatro horas/aulas semanales sumando un total de sesenta horas/aulas semestrales.

Práctica de Enseñanza en Lengua Española

FURG: Esta disciplina el alumno la cursa en el penúltimo año del curso, posee una carga horaria de dos horas/aulas semanales y un total de sesenta horas/aulas anuales.

UFPEl: En esta Universidad esta disciplina consta con cuatro horas/aulas semanales con un total de sesenta horas/aulas de práctica y treinta horas/aulas teóricas semestrales. Es llamada de “Enseñanza de Lengua Española” y el alumno la cursa en el penúltimo semestre.

UCPEl: En esta Universidad esta disciplina posee tres horas/aulas semanales y un total de cincuenta y una horas/aulas semestrales. Se llama “Didáctica Especial de Español” y el alumno la cursa en el penúltimo semestre.

Pasantías Supervisadas en Lengua Española y Literatura

FURG: En esta Universidad la carga horaria de esta disciplina es de tres horas/aulas semanales sumando un total de noventa horas/aulas anuales. Se ofrece en el último año.

UFPEl: Consta con cuatro horas/aulas semanales y un total de ciento veinte horas/aulas prácticas semestrales. Esta disciplina es ofrecida en el último semestre con el nombre de “Pasantías Supervisadas del Español”.

UCPEl: Esta disciplina posee once horas/aulas semanales y un total de ciento ochenta y siete horas/aulas semestrales. Es ofrecida en el último semestre con el nombre de “Prácticas de la Enseñanza de Español”.

Comparando los datos expuestos anteriormente de las tres Universidades investigadas

Cargas horarias de todo el curso

En Lengua Española

FURG: Ochocientas diez horas/aulas.

UFPeL: Ochocientas cuarenta horas/aulas.

UCPEL: Cuatrocientas noventa y tres horas/aulas.

En Cultura Hispánica

FURG: Sesenta horas/aulas.

UFPeL: Sesenta horas/aulas.

UCPeL: Ninguna.

En Lingüística Aplicada al Español

FURG: Sesenta horas/aulas.

UFPeL: Noventa horas/aulas teóricas y sesenta horas/aulas prácticas.

UCPEL: Treinta y cuatro horas/aulas.

En Literaturas

FURG: Ciento ochenta horas/aulas.

UFPeL: Ciento ochenta horas/aulas.

UCPeL: Ciento setenta horas/aulas.

En Lengua Extranjera Instrumental

FURG: Ninguna hora/aula.

UFPeL: Sesenta horas/aulas.

UCPeL: Ninguna hora/aula.

Práctica de Enseñanza de Lengua Española

FURG: Sesenta horas/aulas.

UFPeI: Treinta horas/aulas teóricas y sesenta horas/aulas prácticas.

UCPeI: Cincuenta y una horas/aulas.

Pasantías Supervisadas en Lengua Española y Literatura

FURG: Noventa horas/aulas.

UFPeI: Ciento veinte horas/aulas.

UCPeI: Ciento ochenta y siete horas/aulas.

Suma de exposición total a la Lengua Española

FURG: Mil doscientas sesenta horas/aulas.

UFPeI: Mil quinientas horas/aulas.

UCPeI: Novecientas treinta y cinco horas/aulas.

Podemos observar, con lo detallado anteriormente, que existen algunas diferencias y algunas semejanzas en los currícula de las Universidades de este trabajo, entonces ¿será que existe alguna relación entre el currículum de la universidad, a la que el pasante pertenece, y la razón por la cual él construya estructuras como las que observamos en el segundo capítulo? Debido al campo limitado de esta investigación no podemos responder esta pregunta en toda su extensión, lo importante de nuestro trabajo es que, aunque entre los tres currícula existen visibles diferencias y semejanzas, podemos asegurar que todos los pasantes observados construyen estructuras incorrectas semejantes, en qué magnitud, bueno ésa es otra pregunta que dejaremos para próximos estudios.

4 LA REACCIÓN DE LOS HABLANTES NATIVOS ANTE LAS ESTRUCTURAS SELECCIONADAS

Al observar que los PPLE construían oraciones que violaban las leyes de esa LE busco algunas citas, en la literatura de Lingüística Aplicada, que me ayuden a denominar tales violaciones como errores o incorrecciones y encuentro las siguientes:

Ellis (1985:8) dice que el error, en el ámbito de la lingüística, implica una violación del comportamiento y George (1972:2), a su vez, opina que dicha violación hace que la producción lingüística sea deficiente, Ringbom (1984:71) apoya, lo dicho anteriormente, subrayando que una producción deficiente ofende la norma del lenguaje.

Ya Zydatiss (1974:231/32) clasifica los errores mostrando que existen dos clases de errores en una LE, el de la gramática y el de la aceptación en esta misma LE y Corder (1981:37) sugiere que para identificar un error se necesita comparar la oración supuestamente errónea con la que produciría un hablante nativo o verificar si dicha oración es aceptada o no por el hablante de la LE.

Esto es lo que hemos intentado hacer en esta disertación ya que en el “Capítulo 2” hemos tratado de explicar, por medio de la gramática, que el PPLE está violando las leyes de la LE, cuando construye oraciones que no siguen las leyes gramaticales de la LE y en este capítulo queremos demostrar cómo se siente el hablante nativo al escuchar o leer dichas construcciones.

A seguir explicaremos, usando porcentajes, si los hablantes nativos aceptan o rechazan las estructuras construidas por los PPLE observados. Colocaremos cuadros con grupos de cinco oraciones, dichas oraciones son las estructuras producidas por los PPLE. Cada uno de los cuadros explicará la opinión de los hablantes nativos y por último realizaremos sucintas explicaciones de cada una de las estructuras con sus errores y las correspondientes evaluaciones. _____

Oraciones del test para la comprensión escrita

Las cinco primeras oraciones que elegimos para que los hablantes nativos las clasificaran como correctas o incorrectas y cuyos resultados aparecen en el cuadro que se encuentra abajo, fueron las siguientes:

1) Bueno, **yo** voy a invitar **a ustedes** a escuchar la lectura **desta** hoja.

Bueno, voy a invitarlos a escuchar la lectura de esta hoja.

2) Hoy vamos a almorzar a la casa de mi tía.

3) **Llove muy** en la ciudad.

Llueve mucho en la ciudad.

4) ¿En qué parte del cuerpo **llevamos pantalones**? **Yo llevo** en las piernas.

¿En qué parte del cuerpo llevamos los pantalones. Yo los llevo en las piernas.

5) **El clima está caliente, caloroso.**

Hace calor.

El clima está caluroso.

Oraciones	1	2	3	4	5
Respuesta Correcta	C	A	C	C	C
4° año primario	62,86%	100%	100%	2,86%	71,43%
6° año primario	80%	90%	95%	0%	85%
1° año secundario	83,33%	100%	100%	44,44%	83,33%

3° año secundario	88,89%	100%	100%	29,63%	96,30%
Personas c/ primaria y secundaria	90,91%	90,91%	100%	45,45%	81,82%
Profesores	90%	100%	100%	70%	100%

Si observamos la primera oración vamos a ver que contiene tres incorrecciones:1) el pronombre “yo” no es necesario colocarlo; 2) el pronombre personal Uds. debería estar representado por los pronombres átonos correspondientes “les” o “los” en el verbo “invitar” con una posición enclítica; 3) la palabra “desta” es una interferencia lexical de la LM del profesor practicante. Entonces como resultado de lo recién explicado, tomamos esta oración como incorrecta, opción que apareció en el test aplicado a los encuestados como “C”.

Cuando observamos los resultados obtenidos, que se encuentran en el gráfico anterior, podemos concluir que todos los hablantes nativos encuestados, aunque poseían distintos grados escolares, opinaron igual que nosotros, esta oración está incorrecta.

La segunda oración está correcta, la colocamos para verificar que nuestro encuestado es capaz de reconocer una oración totalmente correcta, aunque esté dentro de varias incorrectas. Cuando observamos los resultados obtenidos, nuestra hipótesis fue demostrada porque las respuestas oscilaron entre 90% y 100% con la letra “A”, que fue la opción que apareció en el test como correcta.

La tercera oración está incorrecta, porque el profesor practicante cometió una interferencia lexical “llove” y apocopó el adjetivo “mucho” en una situación incorrecta. Nuestros encuestados opinaron lo mismo que nosotros, porque el grupo que menos marcó, lo hizo en un 95% para la letra “C”.

La cuarta oración está incorrecta, porque falta el artículo definido “los” adelante del sustantivo pantalones, en la parte interrogativa, y en la afirmativa falta el pronombre átono “lo” que reemplaza al sustantivo pantalones. La mayor parte de nuestros encuestados no está de acuerdo con nuestra hipótesis, pero también observamos que en los profesores hubo un 70% de respuesta “C”, la cual correspondía a la opción como oración incorrecta.

La quinta oración está incorrecta porque en Español cuando nos referimos al clima usamos el verbo “hacer” y no el verbo “estar” y además el profesor pasante aplicó una interferencia lexical

“caloroso”, nuestros encuestados opinaron igual que nosotros, porque la mayoría de las respuestas, sin importar el grado escolar, fue la letra “C” que correspondía a la opción de oración incorrecta.

Las otras cinco oraciones siguientes, y que los datos obtenidos están ofrecidos en el cuadro que sigue, son éstas:

6) ¡**Hacía horas** que yo quería que la caja parase **com** ella!

*¡Hace rato que quería que la caja parase **en** ella!*

7) Yo llevo las **pulsera** en la muñeca izquierda, ¿tú dónde las llevas?

*Yo llevo las **pulseras** en la muñeca izquierda, ¿tú dónde las llevas?*

8) ¿Les **gustan** hacer compras?

*¿Les **gusta** hacer compras?*

9) Hagan una **frase** con la **gravura** que voy mostrar a ustedes.

*Hagan una **oración** con el **dibujo/figura** que voy a mostrarles/ que les voy a mostrar.*

10) Pollo asado con papas al horno y **gallina** con berenjena.

*Pollo asado con papas al horno y **pollo** con berenjena.*

Oraciones	6	7	8	9	10
Respuesta Correcta	C	C	C	C	C
4° año primario	97,14%	48,57%	31,43%	91,43%	20%
6° año primario	95%	25%	45%	100%	15%
1° año secundario	100%	5,56%	38,89%	100%	27,78%
3° año secundario	100%	37,04%	33,33%	100%	18,52%
Personas c/ primaria e secundaria	81,82%	27,27%	54,55%	81,82%	9,09%
Profesores	100%	80%	90%	100%	20%

La sexta oración es una expresión portuguesa traducida al Español, dicha expresión no es reconocida por el hablante nativo, este dato nos lo da nuestro test porque casi todos nuestros encuestados la marcaron como incorrecta.

La séptima oración debería hacer parte de las oraciones correctas, pero, por un problema de computación, no salió imprimida la letra “s” en la palabra “pulsera”, como ya estábamos aplicando el test cuando percibimos dicho error, decidimos dejarla, aunque esta oración es incorrecta y no

fue construida por ningún profesor pasante. Hubo varias respuestas por parte de nuestros encuestados, pero es importante resaltar que casi un cincuenta por ciento de niños de cuarto año primario la consideraron incorrecta, casi un cuarenta por ciento de adolescentes también lo hicieron y que un ochenta por ciento de profesores opinaron lo mismo.

La octava oración es incorrecta porque el verbo “gustar” se comporta como impersonal singular al ser acompañado de pronombre átono y verbo en el infinitivo y aquí dicho verbo está acompañando en número al pronombre. Hubo varias respuestas, pero es muy importante subrayar que más de un cincuenta por ciento de las personas adultas con un grado escolar básico la consideraron incorrecta al igual que un noventa por ciento de los profesores.

La novena oración presenta varias correcciones : 1) una interferencia lexical “gravura”; 2) falta la preposición “a” entre el verbo “ir” y el infinitivo que le sigue; 3) el pronombre “ustedes” debería ser reemplazado por su pronombre átono, en una posición enclítica en el verbo “mostrar” o proclítica en el verbo “ir”. La mayoría de nuestros encuestados también consideraron esta oración incorrecta, sin importar su grado escolar.

A la décima oración la consideramos incorrecta porque la palabra “gallina” es usada para designar al animal vivo o a la carne de éste cuando se la usa sólo para dar el gusto, como por ejemplo “sopa de gallina”, pero no se la considera una carne sabrosa para comerla ya que es muy dura. Para colocarla en esta función usamos la palabra “pollo”, pero como en Portugués esta diferencia no sucede pensamos que el profesor pasante había sufrido una interferencia lexical, pero con gran admiración observamos, al contar los porcentajes de los resultados, que el hablante nativo no opina lo mismo.

De las cinco oraciones siguientes, los datos que resultaron de la encuesta están demostrados en el cuadro que aparece abajo y son a saber:

11) ¿Les gusta hacer deporte?

12) Ésta es una oportunidad de ustedes **escribire**m.

*Ésta es una oportunidad para que ustedes **escriban**.*

13) Entonces **primer yo voy leer** el texto y después **vamos leer** juntos.

Entonces **primero** voy a leer el texto y después vamos a leerlo juntos/ lo vamos a leer juntos.

14) **Un de cada vez, vamos ver.** Para **mímica** número **un**.

Uno por vez, vamos a ver. Para la mímica número uno.

15) Con el nariz.

Con la nariz.

Oraciones	11	12	13	14	15
Respuesta Correcta	A	C	C	C	C
4º año primario	82,86%	82,86%	77,14%	94,29%	91,43%
6º año primario	70%	95%	80%	95%	85%
1º año secundario	94,44%	100%	88,89%	100%	94,45%
3º año secundario	88,89%	100%	100%	100%	100%
Personas c/ primaria e secundaria	100%	72,72%	72,73%	72,73%	90,91%
Profesores	100%	100%	100%	100%	90%

La décima primera oración hace parte de las oraciones que colocamos en forma correcta para demostrar que los encuestados estaban capacitados para distinguir oraciones correctas entre las incorrectas y al leer los resultados, que en el cuadro que está arriba aparecen, nos damos cuenta que logramos lo que nos propusimos.

La décima segunda oración es incorrecta porque el verbo está conjugado en el “Futuro do Subjuntivo” del Portugués y no en el “Presente del Subjuntivo” del Español. Nuestros encuestados opinaron lo mismo, la mayoría de ellos, en muchos casos el cien por ciento de ellos, marcaron la letra “C”, la letra que le ofrecimos como la opción incorrecta.

La décima tercera oración tiene varias correcciones: 1) el adjetivo ordinal “primero” no debe ser apocopado porque no lo acompaña un sustantivo masculino singular; 2) falta la preposición “a” entre el verbo “ir” y el infinitivo del verbo “leer”; 3) falta el pronombre átono “lo”, como complemento directo, sustituyendo al sustantivo “texto”, en su forma enclítica, en el verbo “leer” o en su forma proclítica en el verbo “ir”. A nuestros encuestados les pareció también incorrecta, porque la mayoría de ellos y en dos grupos el cien por ciento la consideraron incorrecta.

La décima cuarta oración también posee varias incorrecciones: 1) el numeral “uno” no se debe apocopar, ninguno de los dos que aparecen en la oración, porque no acompañan a un sustantivo masculino singular; 2) entre las palabras “uno” y “vez” se debe colocar la preposición “por” y no “de cada”; 3) entre las palabras “vamos” y “ver” debe ir la preposición “a”; 4) adelante del sustantivo “mímica” debe ir el artículo “la”. La mayoría de nuestros encuestados la consideraron incorrecta, es importante resaltar que en tres grupos el cien por ciento.

La décima quinta oración es incorrecta porque la palabra nariz hace parte de las “heterogénicas” (palabras que poseen distinto género cuando comparamos el Portugués con el Español) en Portugués es masculina pero en Español es femenina. Nuestros encuestados no tuvieron problema para darse cuenta de esta incorrección, la mayoría de ellos la clasificó como incorrecta.

Las últimas cinco oraciones que se utilizaron para el test de comprensión escrita, y que sus resultados aparecen en el cuadro que se encuentra abajo, son las siguientes:

16) ¿Qué **tiene** en la mesa del restaurante?

*¿Qué **hay** en la mesa del restaurante?*

17) Trezentos y treinta y nueve.

Trescientos treinta y nueve.

18) En la mesa de la secretaría hay unas lindas flores.¿Cómo a la gente le gustan las flores!

19) En la clase de manualidades hay trescientos treinta y cinco alumnos.

20) **Tiene** mucha gente **que gusta** mucho cazar liebre.

Hay mucha gente a la que le gusta mucho cazar liebre.

Oraciones	16	17	18	19	20
Respuesta Correcta	C	C	A	A	C
4° año primario	25,71%	97,14%	85,71%	94,28%	82,86%
6° año primario	10%	90%	70%	100%	60%
1° año secundario	22,22%	94,44%	77,78%	100%	94,44%
3° año secundario	62,96%	100%	77,78%	100%	96,30%
Personas c/ primaria e secundaria	18,18%	100%	72,73%	100%	54,55%
Profesores	30%	100%	60%	100%	50%

La décima sexta oración la consideramos incorrecta porque en la situación específica el PPLE quería saber qué existía encima de la mesa. En Español sólo el verbo “haber” y nunca “tener” expresa esa idea, porque éste expresa posesión y aquél expresa existencia. Creemos que nuestros encuestados, al leer esta oración fuera del contexto en la que fue expresada, se confundieron pensando que lo que quería expresar era qué poseía la mesa y no qué existía en la mesa. Por esta razón, pensamos que sólo un grupo, alumnos de tercer año del secundario, la consideraron incorrecta.

La décima séptima oración es incorrecta porque en Español no se coloca conjunción “y” entre una centena y una decena. Hay también una interferencia lexical cuando el PPLE quiere expresar la centena dice “trezentos” y no “trescientos”. Los encuestados no tuvieron ninguna dificultad para darse cuenta de estas correcciones ya que el grupo que menos la marcó como incorrecta, lo hizo con un noventa por ciento.

La décima octava oración es correcta y la mayoría de nuestros encuestados opinaron igual a nosotros.

Al igual que la anterior la décimonona oración es correcta y hace parte de las oraciones que contienen las mismas categorías incorrectas producidas por los profesores pasantes brasileños pero de forma correcta, para demostrar que el hablante nativo no tiene problemas para distinguir, sin excepción de grado escolar, cual es la correcta e incorrecta. En este caso cuatro de los seis grupos marcaron en su totalidad esta oración como correcta y el único que no lo hizo en su totalidad, lo hizo en un noventa y cuatro por ciento.

La vigésima oración tiene dos correcciones, la primera es que el profesor pasante brasileño debería haber usado el verbo “haber” y no el verbo “tener”, porque se está refiriendo a la existencia de personas y la segunda es que adelante del verbo “gustar” se debe colocar el pronombre átono “le”, porque se refiere a la gente. Los hablantes nativos encuestados opinaron en su mayoría que esta oración está incorrecta, pero debemos subrayar que los porcentajes mayores fueron ofrecidos por las personas que tenían menos grado escolar aunque se trata de una oración que posee construcciones gramaticales tan complejas.

Oraciones del test para la comprensión oral

Queremos resaltar que las siguientes oraciones fueron presentadas a los mismos hablantes nativos que sirvieron como jueces en el test de comprensión escrita, para que opinaran si estaban o no correctas.

Las cinco primeras oraciones que utilizamos, para aplicar nuestro test de comprensión oral a los hablantes nativos y cuyos datos obtenidos están expresados en el cuadro que sigue, son las siguientes:

1) Entonces **las** lentes cuestan más o menos **de** cuarenta reales.

*Entonces **los** lentes cuestan más o menos cuarenta reales.*

2) Ahora **un** de ustedes.

*Ahora **uno** de ustedes.*

3) Nuestros compañeros ahora **van hacer** una mímica **para ustedes adivinarem**

*Nuestros compañeros ahora van **a** hacer una mímica para **que** ustedes **adivinen**.*

4) Uno de ellos usaba unos lentes negros.

5) Ahora **vamos leer** juntos lo que hay en la otra hoja **para ampliarmos** nuestro vocabulario.

*Ahora vamos **a** leer juntos lo que hay en la otra hoja para **que** **ampliemos** nuestro vocabulario.*

Oraciones	1	2	3	4	5
Respuesta Correcta	C	C	C	A	C
4º año primario	100%	100%	97,14%	97,14%	94,28%
6º año primario	75%	95%	90%	100%	95%
1º año secundario	58,82%	100%	94,12%	88,24%	88,23%
3º año secundario	88,89%	92,59%	100%	96,30%	96,30%
Personas c/ primaria y secundaria	81,82%	100%	90,91%	90,91%	90,91%
Profesores	90%	100%	100%	90%	100%

La primera oración posee dos incorrecciones, la primera es el uso del mismo artículo definido que se daría en Portugués para una palabra “heterosemántica”, como lo es la palabra “lentes”, porque

en Español dicho sustantivo es de género masculino y la segunda es que entre la palabra “menos” y “cuarenta” no se debe colocar la preposición “de”. A los hablantes nativos encuestados les molestó estas desviaciones del idioma, ya que la mayoría consideró esta oración como incorrecta, dándole la letra “C”, que es la opción que les ofrecimos como incorrecta.

La segunda oración tiene sólo una incorrección, el PPLE apocopó el numeral “uno”, sin la necesidad de hacerlo, porque éste no estaba seguido de sustantivo masculino singular. Nuestros encuestados también observaron esta incorrección, pues cien por ciento de cuatro de los seis grupos encuestados la marcaron como incorrecta y los dos restantes, más de noventa por ciento también lo hicieron.

La tercera oración presenta tres incorrecciones: 1) falta la preposición “a” entre el verbo “ir” y el verbo “hacer”; 2) falta el pronombre relativo “que” antes del pronombre “ustedes”; 3) el verbo “adivinarem” es una interferencia de conjugación de verbo, porque está en el “Futuro do Subjuntivo” del Portugués y debería estar en el “Presente del Subjuntivo” del Español. Los hablantes nativos encuestados la consideraron, en su mayoría, como una oración incorrecta.

La cuarta oración es correcta y posee algunos datos que los PPLE habían usado en sus construcciones, pero de forma incorrecta. Los encuestados opinaron, en su mayoría, que esta oración estaba correcta, clasificándola con la letra “A”, la opción dada para clasificar las oraciones correctas.

La quinta oración posee dos incorrecciones: 1) Entre el verbo “vamos” y el verbo “leer” falta la preposición “a” y; 2) el verbo “ampliar” está conjugado en el “Futuro do Subjuntivo” del Portugués y debería estar conjugado en el “Presente del Subjuntivo” del Español. Aquí el PPLE cometió una interferencia en lo que se refiere a conjugaciones. A los encuestados les pareció una construcción incorrecta, esto lo podemos afirmar viendo que la mayoría la clasificó como oración incorrecta.

Las cinco oraciones que siguen y cuyos datos están representados en el cuadro que aparece abajo, son las siguientes:

6) ¿Puedo **procurar** un rato, por favor?

*¿Puedo **buscar** un rato, por favor?*

7) Bueno **voy mostrar** la **gravura** número uno.

*Bueno voy **a** mostrar **el dibujo/la figura** número uno.*

8) Bueno, ahora **yo gustaría** que alguno de ustedes **hablasen**.

*Bueno, ahora **me gustaría** que alguno de ustedes **hablase**.*

9) Quiero que al estudiar amplíemos nuestros horizontes.

10) Quiero que repitan los objetos del cuarto de baño. **Primer** el peine.

*Quiero que repitan los objetos del cuarto de baño. **Primero** el peine.*

Oraciones	6	7	8	9	10
Respuesta Correcta	C	C	C	A	C
4º año primario	62,86%	100%	97,14%	65,71%	80%
6º año primario	80%	100%	80%	85%	80%
1º año secundario	47,06%	100%	100%	70,59%	82,35%
3º año secundario	88,89%	100%	85,19%	77,78%	92,59%
Personas c/ primaria e secundaria	81,82%	100%	90,91%	81,82%	100%
Profesores	90%	100%	100%	100%	100%

La sexta oración está incorrecta porque posee una interferencia lexical, el PPLE usa la palabra “procurar” que existe en las dos lenguas, pero con la intención con que la usa, en Español se usa la palabra “buscar”. Los hablantes nativos encuestados piensan lo mismo, pues la mayoría de ellos clasificó esta oración como incorrecta.

La séptima oración está incorrecta porque también posee una interferencia lexical, la palabra “gravura”, pero en este caso esta palabra no existe en Español y cuando observamos la reacción de los hablantes nativos encuestados, esta inexistencia queda nítida ya que el cien por ciento de todos los encuestados clasificaron a esta oración como incorrecta. Otro de los errores es la falta de la preposición “a” entre el verbo “ir” y el verbo “mostrar”.

En la octava oración existen dos incorrecciones: la primera es que en el lugar del pronombre personal “yo” el PPLE debería colocar el pronombre complemento “me” porque el verbo “gustar” así lo exige, y la segunda es que el verbo “hablar” debe respetar el número del pronombre indefinido “alguno” y no el del pronombre personal “ustedes”. Entonces dicho verbo debería

aparecer como “hablase”. Estas incorrecciones fueron detectadas por nuestros encuestados, decimos esto porque la mayoría de ellos consideraron esta oración como incorrecta.

La novena oración hace parte de las oraciones que colocamos como correctas, la mayoría de los encuestados la clasificaron como tal.

En la décima oración el PPLE apocopa de forma incorrecta el adjetivo ordinal, porque este adjetivo no es acompañado por sustantivo y sí por artículo. La mayoría de los hablantes nativos encuestados consideraron esta oración como incorrecta.

Las cinco oraciones siguientes presentan sus resultados en el cuadro que sigue y son éstas:

11) **Cento y ochenta reales.**

Ciento ochenta reales.

12) ¿Cuánto cuesta **uno** vestido?

¿Cuánto cuesta un vestido?

13) Ustedes **irán leer** y después **fijar**.

Ustedes van a leer y después van a fijar/pegar.

14) Primero limpie el departamento doscientos ochenta y cinco.

15) El primer alumno va a cantar, el segundo va a hablar y los otros van a escuchar.

Oraciones	11	12	13	14	15
Respuesta Correcta	C	C	C	A	A
4° año primario	100%	100%	100%	85,70%	97,10%
6° año primario	95%	100%	95%	100%	90%
1° año secundario	100%	100%	100%	88,24%	88,24%
3° año secundario	96,30%	96,30%	100%	96,30%	96,30%
Personas c/ primaria e secundaria	100%	100%	100%	90,91%	100%
Profesores	100%	100%	100%	100%	100%

La décima primera oración es incorrecta porque lleva entre la centena y el decimal la conjunción “y”, este fenómeno es permitido en Portugués pero en Español no. Como podemos observar en el cuadro que está arriba, cien por ciento de cuatro de los grupos encuestados opinaron que esta oración estaba incorrecta y dos de ellos no bajaron del noventa y cinco por ciento.

En la décima segunda oración el numeral “uno” debería ser apocopado porque está adelante del sustantivo masculino singular “vestido”, esto hace que esté incorrecta. Cinco, de los seis grupos encuestados, opinaron lo mismo en su totalidad y el restante lo hizo con un noventa y seis por ciento.

La décima tercera oración contiene varias incorrecciones: 1) el PPLE usa las expresiones “irán leer” y “después fijar”, que se las puede considerar expresiones portuguesas porque en Español serían “van a leer” y “después van a fijar/pegar”, 2) podemos observar también que en la expresión construída por el PPLE falta la preposición “a” entre los verbos “leer” y “fijar/pegar”, 3) el verbo “ir” está conjugado en el futuro cuando debería estar en el presente y 4) dicho verbo está colocado en una sola de las acciones cuando debería ser colocado en las dos. Al leer los resultados obtenidos, después de aplicar el test a los hablantes nativos, vemos que ellos también opinan, casi en su totalidad, que esta oración está construída de forma incorrecta.

La oración décima cuarta y décima quinta están construídas de forma correcta, aunque cada una usa categorías gramaticales distintas, la primera no coloca conjunción “y” entre la centena y la decena y la segunda coloca todas las preposiciones “a” cuando es necesario. El hablante nativo encuestado se da cuenta de esto, llegamos a esta conclusión cuando contamos los resultados y vemos que la mayoría las clasificó como correctas, sin importar el grado escolar.

Las cinco últimas oraciones que aparecen en el test de comprensión oral y que podemos ver los datos obtenidos en el cuadro que sigue, son las siguientes:

16) **Vamos hablar.**

Vamos a hablar.

17) **Fueron almorzar en el restaurante.**

Fueron a almorzar al restaurante.

18) **Fuimos a cenar al restaurante.**

19) Por favor las personas que no tienen fichas **se queden** acá.

*Por favor las personas que no tienen fichas **quédense** acá.*

20) **Yo** deseo que ustedes empiecen la lectura después que **yo haga**.

*Deseo que ustedes empiecen la lectura después que yo **lo** haga.*

Oraciones	16	17	18	19	20
Respuesta Correcta	C	C	A	C	C
4° año primario	14,30%	48,60%	100%	74,30%	80%
6° año primario	20%	50%	95%	80%	90%
1° año secundario	11,76%	23,53%	94,12%	76,47%	88,24%
3° año secundario	33,33%	18,52%	100%	85,18%	96,30%
Personas c/ primaria e secundaria	54,55%	27,27%	90,91%	54,55%	63,64%
Profesores	70%	70%	100%	80%	80%

La décima sexta oración es incorrecta porque le falta la preposición “a” entre el verbo “vamos” y “hablar”. El encuestado es confundido por la “a” del verbo “hablar” y cree que la preposición “a” está, hubieron mucho encuestados que nos preguntaron, en el momento de aplicar el test, si esa oración llevaba tres palabras o dos, por este motivo es que creemos que los datos obtenidos son tan variados, pero podemos observar que más del cincuenta por ciento, tanto de adultos con un grado escolar básico y de profesores, consideraron que esta oración estaba incorrecta.

La décima séptima oración está incorrecta porque le falta la preposición “a” entre los verbos “fueron” y “almorzar” y en el lugar de la preposición “en” debería estar la preposición “a”. Por los datos obtenidos vemos que son variadas las clasificaciones, que algunos piensan que esta oración esta correcta y que otros piensan que está incorrecta, pero cuando las comparamos con las clasificaciones que los mismos grupos le dieron a la décima octava oración, que está construída con las mismas categorías pero de una forma correcta, vemos que en este caso no tienen duda, la mayoría clasifica esta última oración como correcta.

La décimonona oración está incorrecta porque cuando un verbo está en Modo Imperativo el pronombre átono debe estar en su posición enclítica y no proclítica como aparece en la construcción del PPLE. Los encuestados advirtieron esta incorrección y la mayoría la clasificó como incorrecta.

La vigésima oración está incorrecta porque le falta el pronombre átono en su posición proclítica en el verbo “hacer”, este pronombre reemplazaría al hecho de empezar la lectura. Los hablantes nativos encuestados consideraron que esta construcción no sigue las leyes de su idioma y la mayoría de ellos clasificaron esta oración como incorrecta.

Como conclusión de este capítulo queremos llamar la atención en los siguientes puntos:

1) Que, según dijimos al principio de este capítulo, no quedan dudas que las estructuras realizadas por los PPLE, estudiados en esta investigación, no son aceptadas por los hablantes nativos. Por lo tanto podemos considerarlas incorrectas.

2) Que tanto en el test de comprensión escrita como en el test de comprensión oral, los hablantes nativos no tuvieron duda en el momento de señalar las incorrecciones.

3) Que las respuestas son muy similares, aunque los encuestados tenían distintas edades, ya que iban de ocho años a más o menos setenta años y también poseían distintos grados de escolaridad, porque los cursos elegidos fueron, cuarto año y sexto año primarios, primer año y tercer año secundarios, adultos con primaria y secundaria cursadas y profesores ya recibidos, que dictaban clases en el momento de aplicarse la encuesta.

4) Que los conceptos de los colegios encuestados eran distintos, el de primaria poseía un concepto A en la disciplina y en el aprendizaje y el de secundaria poseía un concepto C en lo mismo. Asimismo podemos decir que las respuestas fueron realizadas con responsabilidad, conocimiento y seguridad.

5) Que los niños encuestados conocían datos gramaticales muy avanzados, esto lo podemos asegurar porque existían oraciones con conjugaciones en el modo subjuntivo, usos de los pronombres personales complementarios, etc., en las cuales ellos no tuvieron ninguna duda en clasificarlas de incorrectas o correctas según correspondía, sus respuestas fueron muy similares a las de los profesores.

6) Que, por los datos obtenidos, podemos asegurar que en la Lengua Española no existe una diferencia tan marcante, como existe en la Lengua Portuguesa, entre la producción oral y la producción escrita.

Y por último queremos informar que los encuestados no tuvieron duda de que quienes habían elaborado las oraciones incorrectas eran personas extranjeras, ello nos quedó muy claro cuando escuchamos a un niño del grupo de cuarto año primario diciéndonos: “La verdad es que yo más o menos entiendo lo que las personas quieren decir pero reconozco que no siguen las reglas de mi idioma”.

5 CONCLUSIONES

Mientras teníamos presente la opinión de Krashen que el insumo comprensible es importante para que un alumno, sea niño o adulto, alcance la perfección en la LE, observábamos que los alumnos cuando estaban cursando el curso de Letras en Lengua Española mantenían algunas típicas construcciones incorrectas. Por tal motivo quisimos observar si en sus clases de pasantías, el insumo que ofrecían a sus alumnos contenían las construcciones incorrectas anteriormente comentadas.

En lo mencionado en el párrafo anterior centramos nuestro primer objetivo, en el cual concluimos lo siguiente:

1) Los diez PPLE de la UCPel, los cuatro PPLE de la FURG y los cinco PPLE de la UFPel construyeron estructuras incorrectas al dar sus clases y las ofrecieron como “insumo” a sus alumnos.

2) Los informantes eran de tres Universidades distintas, ubicadas en el sur del Brasil, muy cerca a regiones de fronteras; las Universidades tenían cargas horarias semejantes en dos de ellas; en dos de ellas las Licenciaturas son en Portugués y Español y en una de ellas solamente en Español; en una de ellas el tiempo de la carrera era de tres años y medio (siete semestres) y en las otras dos el tiempo es de cuatro años, en una con separación anual y en las otras semestral. Algunos de los informantes tenían algún conocimiento anterior en la Lengua Española, pero eran pocos, para la mayoría su primer contacto con la Lengua Española fue cuando entraron en la Universidad. Con todas estas diferencias y semejanzas mantenían las mismas características en las incorrecciones de sus construcciones.

3) Dejamos, para una nuevo estudio, la estadística de dichas incorrecciones, como también el estudio meticoloso de los curricula de las Universidades, para investigar si en tal punto está el porqué de las construcciones incorrectas de los PPLE.

Fries (1945:9) considera que: “Los materiales más eficaces son los basados en una descripción científica de la lengua a ser aprendida, comparada cuidadosamente con una descripción paralela a la lengua nativa del aprendiz”.

Por esta razón nosotros hicimos un análisis contrastivo de catorce categorías gramaticales, las cuales estaban siempre presente en las construcciones incorrectas observadas en los alumnos, y que continuaban cuando éstos eran PPLE de Lengua Española. Con este análisis contrastivo intentamos explicar el porqué de las incorrecciones, así obtuvimos nuestro segundo objetivo, del cual concluimos lo siguiente:

- 1) Se pueden explicar fácilmente, por medio de un estudio contrastivo, las incorrecciones residuales más observadas en los alumnos que llegaban a ser PPLE de la Lengua Española.
- 2) Al ser menos rígida la LM, en lo que se refiere al uso gramatical en la construcción verbal, se torna difícil que el alumno entienda que la LE sí es rígida en ese punto. El alumno lleva la actitud permisiva para la LE, incurriendo así en formas lingüísticas no aceptables por los hablantes nativos.
- 3) Las semejanzas entre las dos lenguas hace que el alumno o PPLE tenga la impresión que usando algunas construcciones de la LM no estará violando las reglas de la LE. Esta conclusión se siente apoyada por la opinión de González (1989: 88-89) que dice que cuando el alumno cree que la LE que está aprendiendo es fácil se acomoda o se desinteresa perjudicando así el aprendizaje de la misma.

Corder (1981:37) opina que para saber si existe error o no en una oración debemos comparar la oración en LE producida por la persona extranjera con la que produciría un hablante nativo de tal LE o debemos informarnos si el hablante nativo acepta o rechaza la oración producida por la persona extranjera.

Siguiendo la opinión de Corder encontramos nuestro tercer objetivo, en el cual obtuvimos las siguientes conclusiones:

1) Que sin importar la edad o el grado de enseñanza que el hablante nativo encuestado poseía, casi la totalidad de ellos clasificó como incorrectas la mayor parte de las construcciones de los PPLE, separadas y clasificadas como incorrectas por nosotros y tomadas como objetos de estudio.

2) Que tanto en forma oral como en forma escrita el hablante nativo encuestado reaccionó de la misma forma ante las construcciones consideradas incorrectas o correctas por la investigación.

3) Que dado al campo limitado que encuentra esta investigación, quedaron muchos más datos para analizar. Por ejemplo:

a) Qué porcentajes, el hablante nativo, daría a cada uno de los errores en las oraciones, aparte de considerarla, como un todo, incorrecta.

b) Si la interferencia lexical es considerada más o menos importante que el error gramatical o viceversa, en las incorrecciones para el hablante nativo.

c) Si lo más importante es el error gramatical, ¿cómo se ubicarían las categorías, en una forma decreciente, en las incorrecciones?

d) ¿Son los niños o los adultos los más rígidos al clasificar como incorrecta la producción de la persona extranjera?

e) ¿Qué gravedad tendría, para el hablante nativo, el error producido por el extranjero?

5.1 Consideraciones finales

La Lengua Española tiene dos motivos por el cual está radicándose rápidamente en Brasil:

1) Las relaciones naturales impuestas por el Mercosur.

2) La proximidad territorial entre los países de habla hispánica y el Brasil.

Cómo este fenómeno es tan fácil de comprender, cada vez son más los brasileños que eligen estudiar la lengua española como LE, como también sucede en los países de habla hispánica con la lengua portuguesa. Este hecho hace que no se estudie con suficiente tiempo y de una forma ideal cómo se va a dar la enseñanza de estas dos lenguas, y como ya vimos anteriormente, las lenguas que están involucradas en el fenómeno antes explicado son muy semejantes. Esto hace que corramos el riesgo que al ser dados como insumos, en las clases, construcciones incorrectas, éstas se multipliquen de tal manera que se pierda la lengua aceptada por los nativos de dicha lengua.

Es interesante que se estudien, en futuras investigaciones en esta área, formas de mejorar la realidad aquí explicada.

Lo que sí queremos resaltar y dejar bien claro es que los PPLE informantes fueron brillantes en sus clases, usando materiales interesantes, variados, actuales y hablaron todo el tiempo en español como también demostraron amar lo que estaban haciendo y ese entusiasmo era percibido por sus alumnos y los contagiaba de tal forma que cuando terminaban sus clases ellos se quedaban charlando o preguntando. Pensamos que esto es lo más importante de un profesional y que las aristas que en este estudio hemos encontrado se pueden lijar con el tiempo y que no hacen un todo porque lo más importante ya existe y es el que los profesionales están trabajando con ganas y responsabilidad y depende de nosotros los investigadores encontrar caminos para ayudarlos a perfeccionarse.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 Obras citadas en el texto

ALADRÉN, María del Carmen. **Español actual**. Porto Alegre: Ed. Sagra, 1990.

ALFONSO, S. G.; FALBO S. M. **Yo hablo castellano.¿Y vos?** Buenos Aires: A-Z Editora S.A., 1996.

ALMEIDA FILHO, José C.P. de. “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?” in ALMEIDA FILHO, José C. P. de. (Org.). **Português para estrangeiros. Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, 13-21.

ALONSO, Encina. **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** Madrid: Edelsa,1994.

ARAGÓ, Manuel Rafael **Diccionario de dudas y problemas del idioma español**. Buenos Aires: El Ateneo, 1996.

BOHN, Hilário. “Lingüística Aplicada” in BOHN-VANDRESEN (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 11-39.

BORREGO, J.; ASECIO, J.G.; PRIETO, E. **El Subjuntivo - valores y usos**. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A., 1985.

CAMORLINGA, Rafael. **Níveis de interferência lexical na aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros**” Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Florianópolis: UFSC, 1991.

_____ **Bienvenidos al español**. Criciuma: UFSC, 1996.

- CARIONI, Lília. “Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen” in BOHN-VANDRESEN (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 50-74.
- CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura**. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 1996
- CEGALLA, Domingos P. **Novíssima gramática de língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Nacional, 1981.
- CÉLIA, Maria Helena C. “Objetivos dos cursos de letras para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil” in BOHN-VANDRESEN (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 314-327.
- CORRIPIO, Fernando. **Diccionario de dudas e incorrecciones del idioma**. Santafé de Bogotá, D.C.: Printer Colombiana, 1993.
- CUTROPIA, Alicia Romero de. **Palabras bajo la lupa - Mejoramiento de la calidad de la Educación en Lengua**. EGB. Ley Federal de Educación Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza. Argentina, 1997.
- DE GRÈVE, Marcel; VAN PASSEL, Frans. **Lingüística e ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- DE NICOLA, José e INFANTE, Ulisses. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.
- DI LULLO ARIAS, Sandra. **Guía do Espanhol para quem só fala Portunhol**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- ELIZAINCIN, Adolfo. **Dialectos en contacto - Español y Portugués en España y América**. Montevideo: Arca S. R. L., 1992.
- FARACO, Carlos & MOURA, Francisco **Gramática**. São Paulo: Ed. Ática S.A., 1987.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores - en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.
- FERREIRA, Itacira. “A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?” in ALMEIDA FILHO, José C.P. de (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, 39-48.
- GARCÍA-PELAYO, Ramón. **Conjugación**. Buenos Aires: Verlap S.A., 1993.
- GILI GAYA, Samuel. **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Indugraf 1994.

- JÚDICE, Norimar. “Quem conta um conto? A sala de aula de PLE como ponto de encontro entre culturas” in ALMEIDA FILHO, José C. P. de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, 65-76.
- KATO, Mary A. “Uma toxonomia de similaridades e contrastes entre Línguas” in BOHN-VANDRESEN (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 139-153.
- KOVACCI, Ofelia. **Lengua 1 y 2**. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.,1980.
- LADO, Roberto. **Linguistics Across Cultures - Applied Linguistics for Language Teachers**. Copyright by University of Michigan, 1957. Tradução Portuguesa, **Introdução à lingüística aplicada**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 1971.
- LEFFA, Vilson J. “Metodologia do Ensino de Línguas” in BOHN-VANDRESEN (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 211-236.
- LEWANDOWSKI, Theodor. **Diccionario de lingüística**. Madrid: Ediciones Cátedra S.A, 1992.
- LLORACH, Emilio Alarcos. **Gramática de la lengua española - Real Academia Española Colección Nebrija y Bello**. Madrid: Editorial Espasa Calpe,1995.
- LUFT, Pedro Celso. **Moderna gramática brasileira**. Porto Alegre: Globo, 1986.
- MEJÍA, Maria N. A. “A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira” in ALMEIDA FILHO, José C. P. de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, 91-98.
- MINARRIETA, M.; RIVAS, M. **Idioma español - Manual de apoyo 1**. Montevideo: Palacio del Libro, 1993.
- _____ **Idioma español - Manual de apoyo 2**. Montevideo: Palacio del Libro, 1993.
- MORENO AGUILAR, Arcadio. **Entienda la gramática moderna**. México D.F.: Larousse, 1985.
- PRABH, N. S. **Ponencia en la Universidad ederal**
- PEREZ AGUILAR, G. E.; PEREZ del CERRO, A. M.; VASSALLO, M. **Lengua y literatura 1**. Buenos Aires: Santillana, 1988.
- SCARAMUCCI, Matilde V. R. “O projeto CELPE-BRÁS no âmbito do Mercosul: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa” in ALMEIDA FILHO, José

C. P. de. **Português para estrangeiros interface com o espanhol.** Campinas: Pontes, 1995, 77-90.

SCHMITZ, John Robert. “Análise Contrastiva” in BOHN-VANDRESEN (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 95-116.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. “Semelhanças e Diferenças entre a Aquisição das Primeiras Línguas e a Aquisição Sistemática das Segundas Línguas” in BOHN-VANDRESEN (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora de UFSC, 1988, 40-49.

SECO, Manuel. **Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española.** Madrid: Espasa Calpe, 1986.

TASCA, Maria. **Línguas em contato - interferência na aprendizagem da escrita.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Porto Alegre: PUC, 1977.

VAN DE WIEL, Franciscus W.A.M. “Os Pretéritos Perfeito e Imperfeito no uso não nativo do Português” in ALMEIDA FILHO, José C. P. de (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol.** Campinas: Pontes, 1995, 59-64.

VANDRESEN, Paulino. “Lingüística Contrastiva e Ensino de Línguas Estrangeiras” in BOHN-VANDRESEN (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, 75-94.

VOLPI, Marina Tazón. **Combinações e contrações - Uma análise contrastiva em espanhol e português visando detectar dificuldades de aprendiagem.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Porto Alegre: PUC, 1980.

6.2 Obras importantes, para el soporte teórico y discusión de los datos, citadas en el texto y que no fueron consultadas en su original

BEADSMORE, Hugo B. **Bi-Lingualism: Basic Principles.** 2d. edition. Multilingual Matters LTD. Clevedon Avon - England: 1982.

CORDER, Pit - 1967 - “The significance of Learners errors”. IRAL 5.4:161-170.

_____. **Error Analysis and Interlanguage.** Oxford University Press, 1981.

DECHERT, H. W. Second language acquisition in light of the production paradigm. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata.** XVII (2-3), 1985, 41-58.

- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1985.
- GONZÁLEZ, Neide. **A questão do ensino de espanhol no Brasil**. PERSPECTIVA. Ano 7 - Nº 13: Julho-Dezembro 1989, p. 74-90.
- JACOBOVITZ, Leo A. **Foreign language learnings: a psycholinguistic a analysis of the issues**. Rowley, Mass : Newbury House, 1970.
- KRASHEN, S. D. **Input Hypothesis: Issues and Implications**. London, Longman, 1985.
- MACKEY, W. F. Six questions sur la valeur d'une dichotomie (L1/L2). **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata**. XV (2-3), 1983, 23-58.
- McLAUGHLIN, Barry. **Theories of second Language learning**. Edward Arnold. London, 1987.
- ODLIN, Terence. **Language Transfer**. Cambridge University Press, 1987.
- OLLER, J. W. Jr. **Language tests at School: a pragmatic approach**. London: Longman, 1979.
- RICHARDS, Jack C. **The role of vocabulary teaching**. TESOL Vol. x, n. 1, March 1976.
- SLAMA-CAZACU, T. Similarities and differences between first and second language learning: some fallacies. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata**. Roma, XV (-3), 1983, 11-21.
- SELINKER, Lary. **"Interlanguage"**. IRAL, (1972) 10: 219-31.
- TAKEUCHI, Nair N. **Um estudo de Interferência lexical**. Dissertação para Mestrado em Letras, UFPR - Curitiba, 1980.
- VAN ELS, Theo et al. **Applied Linguistics and the learning and teaching of foreign languages**. Edward Arnold, 1984.
- ZIDATISS, Wolfgang. **A "kiss of life" for the notion of error**. IRAL, XII, agosto, 1974.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DEL INFORMANTE PPLE

FICHA DEL INFORMANTE “PPLE”

Responda la siguiente ficha con sus datos, lo puede hacer en portugués si lo desea.

Cuánto tiempo hace que estudia Lengua Española en la Universidad:

Estudió o estudia otra lengua en la Universidad, ¿cuál y cuánto tiempo hace?:.....

.....

Tuvo algún contacto con la Lengua Española antes de entrar en la Universidad, explíquenos cómo fue:.....

.....

Hizo algún/algunos curso/s de Lengua Española mientras estudiaba Español en la Universidad, ¿durante cuánto tiempo y dónde lo/los hizo?:.....

.....

Cuántos profesores tuvo en su estudio de Lengua Española, cuántos brasileros y cuántos nativos:

.....

.....

Vivió algún tiempo en algún país de habla hispana, ¿cuánto tiempo y dónde?:.....

.....

Viajó o viaja periódicamente a algún país de habla hispana, ¿hace cuánto tiempo que viajó y a dónde fue? o ¿cada cuánto tiempo va y a dónde lo hace?:

.....

Tiene oportunidad de usar el español regularmente, con familiares o amigos:.....

.....

Tiene TV cable, ¿la usa para ampliar sus conocimientos de Lengua española?, ¿cada cuánto tiempo y por cuánto tiempo lo hace?:

.....

ANEXO 2

TRANSCRIPCIÓN DE CLASE

TRANSCRIPCIÓN DE CLASE

La siguiente transcripción pertenece a una clase de una pasante de la FURG, fue filmada en el mes de octubre de 1997, en la misma universidad. La clase constaba con unos quince alumnos mixtos, de edades entre los doce y quince años. La duración de esta clase fue de noventa minutos. Clases similares a éstas también fueron obtenidas de los informantes de la Ucpel, en donde también se observaron construcciones similares a las que se presentan en esta transcripción pero, por razones de extensión del trabajo, no nos es permitido colocar sus transcripciones.

1 P: Nosotros describimos la clase, el salón
2 de la clase, la casa y los muebles.

3 Hoy nosotros **vamos describir**: el cen-
4 tro de la ciudad. ¿Sí?

5 Ustedes ahora van a recibir una hoja y
6 **vamos hacer** el mismo ejercicio que **hici-**
7 **mos la clase pasada**, donde identificamos
8 los muebles y **objetos** dentro del salón de
9 la clase.

10

11

12 P: ¿Están percibiendo que es el **cientro** de
13 la ciudad?, donde hay, né?, las cosas que
14 **in** general hay, por ejemplo, en nuestra ciu-
15 dad. ¿Sí?

16 ¿Dónde queda el centro de nuestra ciu-
17 dad?

18

19

20 P: ¿Cómo ao calçada?, no es calçada.

21 ¿Dónde queda el calçada, aquí?

22

23 A: Acá, oh.
24 P: El calçada, en español, nosotros deci-
25 mos (...)

26

27 P: ... calle peatonal. ¿Sí?

28

29 P: Correcto, enton, entonces, acá, cerca
30 del poste, como calle peatonal, ¿sí?, que
31 es en portugués, calçada. ¿Sí?

32 ¡Acá! ¿Qué es eso?

33

34 P: ¿Un carro cómo es?

35

36 P: Coche, ¡muy bien!, un coche, ¿sí?

37 Después. ¿Qué es acá?

A: Cidadi bonita, porfessora. Que lu-
gar é essi? ((inaudible))

A 1: Ao calçada.

A 2: Ah, o calçada.

A: Calle.

A: Exatamente.

A: Um carro.

A: Coche.

38		A: Aqui.
39	P: Esta persona, acá, que está a frente,	
40	enfrente.	
41		A: Um guarda.
42	P: ¿Qué entonces en español es? Guar-	
43	dia, ¿sí?	
44	Después, acá ((inaudível)) ¿qué es	
45	eso? No, no, no, no.¿Qué es eso?¿Qué	
46	puede ser? ¿Dónde está el guardia?	
47		A: ((Inaudible))
48	P: Prefeitura se llama Gobierno Civil.	
49	Gobierno Civil es la Prefeitura, ¿sí?	
50	Después. Acá, donde hay una cruz.	
51	¿Qué es?	
52		A: Igreja.
53	P: Puede ser iglesia o catedral. ¿Sí? I-	
54	glesia o catedral.	
55	Después, ¿qué,qué más nosotros po-	
56	demos percibir en, en este dibujo que e-	
57	legiran?	
58		A: Ah, aqui, oh.
59	P: ¡Sí, muy bien! ¿Qué es esto?	
60		A: Teléfono.
61	P: Acá.	
62		A: Uma cabine telefônica.
63	P: ¡Muy bien! Cabine telefónica,¿y te-	
64	lefone, cómo es?	
65		A: Teléfono.
66	P: Cabina, teléfono.	
67	Cabina (...)	
68		A: ((Inaudible)).
69	P: Cabina telefónica.	
70	Después, nosotros vimos el coche.	
71	¿Y acá?	
72	Tiene un nombre, ¿qué es...?	
73		A: Um táxi.
74	P: Un taxi, ¡muy bien!	
75		A: Puede poner acá.((alumnos y profe-
76		sora hablan bajo))
77	P: Después, cerca del ((inaudible)),	
78	¿qué hay?	
79		A: Hay un...
80	P: ¿Cómo se llama lo que él está...?	
81		A: Escova.
82	P: Escoba.	
83		A: Escova.
84	P: ¿Sí?	

- 85 Después, ustedes ya co, **ya conocen**
- 86 ¿Cómo se llama eso? **Nosotros vimos**
- 87 en la clase pasada. ¿**Ciesto** de...?
- 88 A: Baso, de basura.
- 89 P: ¿Ustedes **tan** poniendo los nombres?
- 90 **Ciesto** de basura. Acá...hay alguien...
- 91 ¿Hã?
- 92 A: (Inaudible)
- 93 P: ((Inaudible)) de información turística,
- 94 que en español nosotros decimos una ofi-
- 95 cina... de información... turística.
- 96 ((Profesora escribe en el pizarrón))
- 97 P: Sim?
- 98 Después, acá donde hay un coche,¿cómo
- 99 se llama dónde nosotros ponemos...?
- 100 A: Estacionamento
- 101 P: Estacionamento, que en español es a-
- 102 parcamiento. Voy a poner acá, ¿sí?
- 103 A-par-ca-miento. ¿Sí?
- 104 ¿Puedo? Está bom?
- 105 A: É, a-par-ca-miento.
- 106 P: A-par-ca-miento.¿Puedo?
- 107 Después nosotros **podrimos** percibir,
- 108 acá. ¿En general, cuando nosotros perci-
- 109 bimos una persona con placer, nosotros
- 110 decimos que es un...? Sim.
- 111 A: ¿En la ciudad?, es un turista.
- 112 P: Sim.**Então** acá hay un turista.Turista...
- 113 ((Inaudible)) Sim? Turista.
- 114 Después, poste, ¿qué es poste o **colu-**
- 115 **na**, ¿sí?
- 116 Prefeitura, el Gobierno Civil, la cate-
- 117 dral, ¡ah!, ¿y acá, con esas escaleras, qué
- 118 puede ser?
- 119 ((Inaudible))...nosotros tenemos un **ca-**
- 120 **valete**, que es un cargo municipal. ¿Sí?
- 121 Teatro Municipal. ((Profesora escribe))
- 122 Después, acá.
- 123 ((Llaman a la puerta))
- 124 P: Adelante. ¡Hola!
- 125 ((Ruido de sillas que se arrastran))
- 126 P: ¡Perdón!, ¡perdón!
- 127 A: Issu aqui é uma sacada, sacada?
- 128 P: ...o terraza. ¿Sí?
- 129 Terraza ou mesmo **sacada**, como noso-
- 130 tros decimos en portugués, ¿sí?
- 131 ((Profesora escribe))

132 Para las chicas que **llegaran** después,
133 nosotros estamos, describimos **en** el cen-
134 tro de la ciudad, ¿sí?
135 Acá, bien arriba hay, ¿qué **ustedes** ya
136 me **dicieran** que es un...?
137 A: ((Inaudible))
138 P: Acá, ((inaudible))
139 A: ((Inaudible))
140 P: Porqué éste, acá, sería **uma otra** cosa.
141 Acá, oh, este predio acá. Acá, oh. Se lla-
142 ma la Prefeitura, ¿y cómo es Prefeitura en
143 español? Câmara Municipal, ¡perdón!
145 Prefeitura es...
146 Câmara Municipal en español es Ayun-
147 tamiento. ¿Sí? ((Escribe en el pizarrón))
148 Este **predio** acá.
149 ¡Ah! y acá solo, ¿sí?, aquí, acá en Brasil
150 nosotros decimos que es un... Puede de-
151 cir una, un banco, una caja económina,
152 sí, pero en español nosotros decimos ca-
153 ja de, caja de ahorros.
154 A: Hã?
155 P: Caja de ahorros.
156 Donde noso, donde nosotros podimos,
157 podemos decir poupança. ¿Sí? ¿Entiendes?
158 A: Claro.
159 P: Voy a poner acá. Caja de Ahorros. ¿Sí?
160 Acá. ¿Falta alguna cosa? ¿Hotel, **nosotros**
161 **ya vimos**?
162 A: Não.
163 P: ¿Dónde puede **ser** el hotel?
164 A: ...sacada.
165 P: También, sacada, hotel, muy bien. Ho-
166 tel es hotel **mismo** y faltó el bar, ¿sí?, que
167 es la... cerca **de caja** de ahorro, ¿sí?, acá.
168 Pierto, cerca **del**... caja de ahorros. Acá,
169 ¿sí? **Embaixo**. Creo que no faltó nada, ¿sí?
170 ¿Alguna duda?, ¿todos **consiguieran** enten-
171 der? **Então**, ustedes **dieben** fijar bien que
172 hoy nosotros describimos el centro de la
173 ciudad. ¿Entonces, si alguien **preguntar**
174 **a usted** algunas cosas referente a esto,
175 ¿usted **tiene seguridad de lo hablar**?
176 A: Com certeza.
177 P: ¿Sí? Entonces, hoy nosotros **vamos ha-**
178 **cer** una revisión de nuestros contenidos,
179 que **ya vimos**. ¿Sí?

180 Entonces voy a repetir el contenido de
181 la clase pasada, los adverbio, ¿sí?, y des-
182 pués **nosotros vamos hacer** un ejercicio
183 oral, ¿sí? Antes de eso voy **pasar la lista**,
184 ¿sí? Antes que yo me olvide.
185 Amanda.
186 A: Presente.
187 P: Presente. Neide.
188 A: Presente.
189 P: ¡Muy bien! Greice.
190 A: Presente.
191 P: Jenifer
192 A: Ela não veio.
193 P: Gisiane.
194 A: Presente.
195 P: Luciene, no, Natalia **también no**. Sa-
196 manta.
197 A: Presente.
198 P: Sara. No vino la clase pasada, ¿sí?
199 A: No.
200 P: Júlio.
201 A: Presente.
202 P: Denise, no vino **también**.
203 ¿Se recuerdan, sí, de los adver-
204 bios de lugar que yo les **di una** ho-
205 ja, si quieren pueden sacar.
206 Sí, en la hoja de la clase pasada,
207 de los adverbios de lugar, esta hoja
208 acá.
209 Sí, ¿**todos tienen**?
210 A: Sí.
211 P: En **primero** lugar **vamos hacer**
212 unas **preguntiñas**.
213 ¿Se recuerdan que cuando yo les
214 pregunto? ¿Qué es esto? Es para u-
215 na cosa que está cerca de nosotros.
216 ¿Sí?
217 A: Sí.
218 P: Por ejemplo, ¿qué es esto?
219 A: Pizarrón.
220 P: O la pizarra. ¡Muy bien! Después
221 yo hago la pregunta, ¿qué es eso? E-
222 so para las cosas que **eston** más o me-
223 nos cerca de nosotros. Por ejemplo,
224 ¿qué es eso? Donde está la grabadora.
225 ¿Dónde está la grabadora?
226 A: Na mesa.

227 P: **Na** mesa del profesor.Sí. Então.
228 ¿Qué es eso?, algo que está más o me-
229 nos cerca de nosotros. ¿Sí?, y la pre-
230 gunta, ¿qué es aquello?, para algo que
231 está lejos. ((Escribe en el pizarrón))
232 Por ejemplo, ¿qué es aquello?
233 A: Una puerta.
234 Una puerta, que está lejos de nosotros.
235 ¿Sí? ¿Recuerdan **deste** contenido? En-
236 tonces yo voy a poner acá una pregun-
237 gunta,¿sí?¿Dónde está el Caíque?,está...
238 Alumnos: Allí, allí.
239 P: ¡Muy bien!, allí.¿Por qué allí y no a-
240 quí o **alí**? ¿Por qué el Caíque está cer-
241 ca, **menos cerca o lejos de nosotros**?
242 A: Lejos.
243 P: Deben fijar bien que nosotros utili-
244 zamos aquí, ustedes tienen en la, la ho-
245 ja, cuando algo está cerca de nosotros.
246 ¿Sí? Ahí para algo que está más o me-
247 nos cerca y allí para algo que está le-
248 jos. ¿Sí? ¿Alguna duda acá?
249 A: Não.
250 P: **Usted** ahora van, a reci , voy a pa-
251 sar la caja **surpresa**, ¿sí?, donde us-
252 tedes van a recibir, van a sacar una
253 pregunta, ¿sí?, **referiente** más o me-
254 nos así, y las respuestas deben siem-
255 pre ser, por ejemplo: ¿dónde está el
256 Caíque? El Caíque está... ¿sí? Siem-
257 pre tienen que **ter** la inferencia don-
258 de nosotros estamos. ¿Sí?
259 A: Sí.
260 P: ((Escribe en el pizarrón)) Vamos,
261 saque un papelito.Algunos van a **pe-**
262 **gar** más de un pepilito. ¿Sí?
263 A: ((Inaudible)).
264 P: Allí.
265 A: Allí.
266 P: ¿Puedo?, ¿puedo?
267 A: Sí.
268 P: ¿Del otro lado también?
269 A: No.
270 P: Antes de **ustedes me respondi-**
271 **ren** esas preguntas, **vamos hacer** u-
272 na recapitulación,¿sí?,de un,de unos
273 adjetivos. ¿Sí?

274
275 P: Ustedes deben **de** pensar las res-
276 puestas que van.
277
278 P: Después voy a explicar, ahora es-
279 to, ¿sí?, se acuerdan de los adjetivos,
280 ¿sí?
281
282 Yo **les** di **en** el día en que nosotros
283 describimos **en** la casa, ¿sí? ¡Por fa-
284 vor saquen **una** hoja de nuevo!. No-
284 sotros describimos algunos lugares,
285 la calle peatonal, ¿y acá?, esta, esta
286 calle nosotros decimos que es la ca-
284 lle principal, ¿sí?, y vamos a poner a-
285 quí. ((Escribe en el pizarrón)) ¡Muy
286 bien! ¿Se recuerdan que yo les dije
287 que **iríamos retomar con** esos adje-
288 tivos en la última clases?, porque e-
289 sos adjetivos se encuadran bien en la
290 descripción.
291 ¿Se recuerdan cómo es estrada en
292 español? Carretera. ¿Sí? ¿Tá? Pero
293 acá es, es apenas la calle principal.
294 ¿Se recuerdan que los adjetivos an-
295 cho e estrecho **nosotros utilizamos**
296 para las cosas hori...zontales, **e** los
297 adjetivos corto **e** largo para las co-
298 sas verticales? Vamos a poner acá.
299 Por ejemplo: la calle, ¿sí? Esto **acá**
300 es la calle principal, ¿sí?, vamos a
301 pensar que es la calle de nuestro
302 dibujo, ¿sí? Por ejemplo, **a mi ver**
303 que estrecho y ancho acá, ¿**ela** es
304 estrecha o ancha?
305
306 P: Verticales, ¿cómo **ela** es? ¿corta
307 o larga?
308
309 P: ¿Corta?
310
311 P: Larga, sí. Entonces ustedes no
312 pueden **se olvidar** que los adjetivos
313 estrecho o ancho, corto o largo
314 **siempre** en esas direcciones, ¿sí?
315 Estrecho o ancho para las cosas
316 horizontales y corto o largo para las

A: Profesora.

A: Profesora.

A: Sí.

A: Ancha.

A: Larga, eu acho.

A: Larga.

317 cosas verticales. ¿Sí?
318 Entonces, en nuestro dibujo la ca-
319 lle principal es una calle..., ¿ancha o
320 estrecha?, ¿ancha o estrecha?
321 A: Estrecha.
322 P: Sí, yo les dije que esta calle para
323 acá...
324 A: Ancha.
325 P: Ancha. ¿corta o larga?
326 A: Larga.
327 P: ¿Alguna duda?
328 A: No.
329 P: ¿Problema?
330 A: No.
331 P: Enton, entonces ustedes pueden
332 poner en la hoja que es la calle prin-
333 cipal es una calle ancha y larga. ¿sí?
334 Cada alumno va a leer su pregun-
335 ta y su respuesta, ¿sí? ¿Alguna duda?
336 A: No
337 A: Profesora.
338 P: ((Inaudible))
339 A: ((Alumnos hablan bajo))
340 P: Bien, ¿pueden empezar?
341 **Vienes** acá enfrente lee tu pregun-
342 ta y tu respuesta, ¿sí? ¡Por favor, al-
343 to!
344 A: ((Inaudible))
345 P: Allí, porque esta lejos de nosotros.
346 ¿Sí?
347 A: ¿Dónde está el bar? El bar está allí.
348 P: Porque el bar está lejos de nosotros.
349 ¿Sí?
350 A: ¿Dónde está el banco? El banco es-
351 tá aquí.
352 A2: ¿Dónde está la profesora? La pro-
353 fesora está allí.
354 P: Allí, ¿cómo escribiste allí?
355 A2: ¿Allí?
356 A3: ¿Dónde está la silla de paleta? La
357 silla de paleta está aquí.
358 P: ¡Muy bien! Silla de paleta, ¿se re-
359 cuerdan?, ¿sí?
360 A4: ¿Dónde está la mesa del profesor?
361 La mesa del profesor está allí.
362 P: Allí, ¿cómo se dice, así o así?
363 A4: Segunda. Ahí.

364 P: Correcto. Entonces é ahí.
365
366
367 ((Llaman a la puerta))
368
369
370
371
372 P: ¡Muy bien! ¿Alguna duda sobre
373 los adverbios?
374
375 P: Yo percibí que hay alguna duda
376 sobre la pronunciación de...
377
378 P: ¡Tá! Entonces vamos. Acá es a-
379 hí y acá allí.
380
381
382 P: Cuando tengo doble ele es allí, y
383 cuando tengo ache es ahí. ¿Sí?
384
385 P: Ahora vamos a hacer un ejerci-
386 cio que nosotros también ya lo hi-
387 cimos.
388
389 P: ((Inaudible))
390
391 P: Ahora vamos a **describirlo**, ¿sí?
392 **Todos conocen**. ¿Sí? Estaban todos
393 en clase, ¿sí?, cuando **nosotros** hi-
394 cimos la descripción de las perso-
395 nas. ¿Se recuerdan?
396
397 P: Entonces juntos vamos a **hacer**
398 algunos rasgos, ¿sí?, de esta perso-
399 na. Que es un actor, ¿sí?, que se
400 llama Dalton Melo, ¿sí?, enton-
401 ces vamos a **hacer** la primera. ¿Él
402 es morocho o rubio?
403
404 P: ¿Rubio?
405
406 P: ¿**Tienes pelos** oscuros o claros?
407
408 P: ¿Los ojos **del**, qué color tiene?
409
410 P: Tiene ojos...

A5: ¿Dónde está la farmacia? La far-
macia está allí.

A6: ¿Dónde está el parque? El parque
está allí.

A7: ¿Dónde está la pizarra? La pizarra
está allí.

A: Nenhuma.

A: É que a genti confundí.

A1: Ahí.

A2: Allí.

A: Ahí y allí.

((Alumnos hablan bajo))

A: Sí.

A: Sí.

A: Rubio.

A: Morocho.

A: Oscuros.

A: Castaños, castaños.

411 ¿Tiene **más** una expresión tris-
412 te o feliz?
413 A: Feliz.

414 P: Feliz, sí. ¿Es una persona obesa
415 o delgada?
416 A: Delgada.

417 P: Delgada. ¿Es feo o bonito?
418 A: Bonito.

419 P: Sí, ¿ **más** alguna observación?,
420 ¿**nenhuma**?,¿alguna? **Então** noso-
421 tros podemos decir que Dalton Me-
422 le es una persona que tiene pelos
423 oscuros,es muy bonito,es morocho,
424 tiene ojos castaños y es una persona
425 delgada, ¿sí?
426 A: ¿Alto o bajo?

427 P: ¿Alto o bajo?
428 A: Alto.

429 P: ¡Muy bien!, ¡muy bien!, ¿**más** al-
430 guna observación? **Pelos oscuros** ,
431 ¿lisos o rizados?
432 A: Liso.

433 P: Tiene **los pelos** oscuros y lisos,
434 ¿sí?, ¿**más** alguna observación?¿Al-
435 guna duda sobre los adjetivos?
436 No voy a pedir que ustedes descri-
437 ban una persona porque nosotros
438 ya hicimos **esto** ejercicio, ¿se recuer-
439 dan?, ¿sí?
440 A: Sí.

441 P: Entonces, ahora ustedes van a mi,
442 hacerme un pequeño diálogo, de **dos**
443 **a dos**, ¿sí? Ustedes van a tener unos
444 diez minutos, diez minutos...
445 Un poquito solo. Yo para **ayudar**
446 **ustedes** voy a poner una serie de di-
447 bujos acá,que **van ayudar a ustedes**
448 a hacer el diálogo. ¿Sí?
449 A: Sí.

450 P: El diálogo tiene que tratar de la ca-
451 sa. ¿Se recuerdan de la casa, de los
452 muebles, de las piezas de la casa. **Dos**
453 **a dos**. Creo que no... ¿y ahora? Julio,
454 solo, solo, **hace** solo, ¿sí? ¿Puede ser
455 Julio?
456 A: ¡Muy bien!

457 P: ¡Muy bien! Então, ta! **Dos a dos**.

458
459 P: Miren acá, ¡por favor!
460
461 P: Voy a **darle**, ¿sí?, la hoja para ha-
462 cer... ¡Por favor! Pongan nombres y
463 la fecha, ¿sí?... ¡Por favor, atención!
464 Ustedes van a hacerme un pequeño
465 diálogo **a dos**. ¿sí?, que hable sobre
466 su casa, ¿sí? Acá **está** algunos dibu-
467 jos que van a **ayudar ustedes** a
468 construir **esto** diálogo. Por ejemplo:
469 ¡Hola! ¿Cómo estás? ¿Sí? ¿Dónde vi-
470 ves? Vivo en una casa, vivo en un pi-
471 so. Casa, piso es apartamento, ¿sí? ¿CÓ-
472 mo es tu casa? Mi casa es, no es muy
473 grande, es pequeña, tienen todo **a-**
474 **quello** vocabulario que yo les **dice**,
475 ¿sí? Después, no es muy grande, y
476 tiene: un comedor, un salón, la co-
477 cina, un cuarto, cuarto de baño, el
478 pasillo, aquí ustedes pueden utilizar
479 los adjetivos que les di: ancho, estre-
480 cho, corto o largo. ¿Se recuerdan?
481 Que en aquel..., ¡ah!, **planta** de una
482 casa, nosotros describimos el pasillo.
483 Pasillo, ¿se recuerdan?, ¿qué es un
484 pasillo?
485
486 P: Sí, alguna palabra que no conoz-
487 can, pueden utilizar el diccionario,
488 ¿sí? que está sobre mi mesa, ¿sí? **Us-**
489 **ted tiene** diez minutos para **hacer**,
490 ¿sí?, pueden empezar. **Puede** empe-
491 zar.
492
493
494
495 P: ¿Entendieron el diálogo...? Aho-
496 **puede** venir Julio e Ana.
497
498
499 P: Vamos a repetir que yo no oí na-
500 da, muy bajo, **tiene** que hablar más
501 alto.
502
503
504

A: ((Inaudible))

((Alumnos hablan bajo))

A: O corredor.

A: Yo vivo en una casa, en la calle do-
ce, tiene un cuarto de baño, tres cuar-
tos e un comedor.

A1: ¡Hola! ¿Cómo estás?

A2: ¡Muy bien!

A1: ¡Hola! ¿Cómo estás?

A2: ¡Muy bien, gracias!

A1: ¿Dónde vives?

505
506
507
508
509
510 P: ¡Muy bien!
511
512 P: ¡Ah! Greice...
513
514
515
516 P: Sí, sí, voy a sentarme **lá**.
517
518
519
520
521
522
523
524
525
526
527
528
529 P: ¡Muy bien! ¿Ahora puedes hacer
530 con **ello**?
531
532
533
534
535
536
537
538
539
540
541
542
543
544 P: ¡Tá! ¡Muy bien! Entonces ahora
545 nosotros, voy a repetir de nuevo.
546 Nosotros ya describimos la casa, los
547 muebles, el salón de la clase y hoy
548 nosotros, el centro de la ciudad. An-
549 tes **de nosotros oírmos** una **música**,
550 voy a decir, **preguntar a ustedes** si
551 si **le encantan** estudiar.

A2: Vivo en ((inaudible))
A1: Mi casa tiene un salón, un come-
dor, una cacina, tres cuartos.
A2: ¡Muchas gracias!
A1: ¡Por nada!

A: Ahora sí.

A1: Y Samanta.
A2: Tipo de um teatro, não é profes-
sora?

A1: ¡Hola! ¿Cómo estás?
A2: ¡Bien! ¿Y tú cómo estás?
A1: ¡Muy bien! ¿Dónde vives?
A2: Vivo en un piso.
A1: ¿Cómo es tu casa?
A2: Mi casa no es muy grande, tiene
dos cuartos...
A1: Mi casa es grande, pero tiene cua-
tro cuartos, dos pasillos, dos cuartos de
baño, un salón y una cocina.
A1: ¡Hasta luego!
A2: ¡Adiós!

A1: Sí.
A2: No acabé el dibujo. Dibujo.
A1: ¡Hola! ¿Cómo estás?
A2: ¡Hola! ¡Muy bien, gracias! ¿Y tú
cómo estás?
A1: ¡Bien, gracias!
A2: ¿Dónde vives?
A1: Yo vivo en una casa.
A2: ¿Cómo es tu casa?
A1: Mi casa es muy amplia, tiene cua-
tro cuartos, dos cuartos de baño, dos
comedor y uno pasillo, más dos pasillos
A2: Já sabe lê.

552
553 P: ¿Cuáles son las disciplinas que **más**
554 **le** encantan, que menos **le** encantan?
555
556 P: Sí.
557
558
559 P: ¿Quién más quiere hablar?
560
561 P: Después, Sara.
562
563
564 P: ¿Le encanta estudiar español?
565
566 P: Entonces ahora voy a **darle** una
567 hoja con **un** letra de una música de
568 una cantante bien conocida. Es una
569 **música** que ustedes con seguridad,
570 ¿sí?, conocen, ¿sí? Antes de noso-
571 tros **oírmos**, ¡por favor!, en la ter-
572 cera, en la primera estrofa, en el
573 **tercero** verso o tercera línea, cora-
574 zón tiene tilde, ¿sí?, yo me olvidé de
575 poner, ¿sí?, corazón. Después sé si
576 en las otras estrofas **tienen**, ¿sí? A-
577 hora nosotros vamos a oír, ¿sí?, a-
578 tención, vamos a oír la **música**, des-
579 pués **vamos hacer** un breve, breve
580 comentario. Ustedes van a oír la **mú-**
581 **sica** y van a **comprender** que hay
582 todo un contexto, acá, ¿sí?
583
584 P: **Coracione** no tiene..., ¿me enten-
585 tieron?, ¿alguna duda?
586
587 P: Vamos a oír la **música**, después
588 **vamos hacer** un breve comentario,
589 después vamos a cantar todos jun-
590 tos, ¿sí?
591
592 ((La profesora coloca la canción))
593 ((Acaba la canción))
594 P: ¡Ta! ¡Muy bien! Ahora, oímos la
595 **música**. ¿De qué se trata?
596
597
598 ¡Muy bien! Sí, ¿y tiene alguna cosa

A: Sí.

A: A parte que eu mais gosto?

A: Matemática, matemática que eu mais gosto, né.

A: História, português, ciências...

A: Matemática, educação artística y español.

A: Sí, muy mucho.

A: Coracione.

A: No.

A: Sí.

A: Se trata de uma solidão, ela tá falando de um ((inaudible)).

599 **referiente** a los estudios?
600
601 P: Sí.¿Cuáles son las disciplinas que...
602
603
604 P: ¿El padre de quién no, no les da,
605 muy, mucha, muchos consejos ? ,
606 qué monotonía, el padre de quién es
607 acá, ¿de Marco o de ella?
608
609 P: T. De marco, sí. ¿Qué más? ¿Al-
610 quien más quiere **hacer**? ¿Alguna
611 duda sobre...?¿Ustedes entendieron
612 toda la **música**? ¿Toda, toda o no?
613
614 P: Con la fotografía de Marco, ¿sí?
615 Entonces, ahora, yo quería que **us-**
616 **ted** cantasen la **música** bien alto.
617 ¿Quién, quién va a cantar la **mú-**
618 **sica, para mí saber**? ¿Cantas? ((i-
619 audible)) grabador. ¿Sí? Ella esta-
620 ba cantando muy bien, **que yo oí**.
621 ¿Sí? Entonces,ahora voy a pasar la
622 cinta de nuevo y todos **nosotros**
623 juntos,vamos cantar la **música**.¿Sí?
624 ¿**Le encantaram** la **música** o no?
625
626 P: ¿Conocían la **música**?
627
628
629 P: ¿No **le** encanta ninguna **mú-**
630 **sica**?
631
632 P: No, no, no, no. ((Profesora
633 coloca la canción para que los
634 alumnos canten junto)) ¡Muy
635 bien! Greice cantó muy bien.
636
637 P: Samanta muy bien, Julio no
638 cantó, las chicas **todas** canta-
639 ron muy bien, ¿sí?
640
641 P: ¿Conocen Laura Pausine?
642
643 P: ¿**Le** encantan las **músicas** de
644 ella?
645

A: Tem.

A: Inglês e matemática.

A: Acá es español.

A: Tu padre. Es de él.

A: ...é a solidão dos dois, né?

A: Sí.

A1: No.

A2: Sí.

A: Me encantó. ((Inaudible))

A: Samanta.

A: ... tu gusta, né?

A: Sí.

A: Sí.

646 P: Ahora vamos a venir acá, **en**
647 pizarrón, así todos, para **noso-**
648 **tros sacarnos** una foto. ¿Sí?
649
650 P: ((Inaudible)) Voy, ahora voy
651 a **destribuir**, sí, **una mensajes a**
652 **ustedes**, porque **esa**, es la nossa,
653 nuestra última clase, ¿sí?
654
655
656 P: La próxima clase ustedes van a
657 tener una nueva profesora, ¿sí?, la
658 nueva profesora de ustedes es Lu-
659 cimary, que está acá, y **asistió** nues-
660 tra clase. ¿Sí? Ella va a trabajar con
661 ustedes, ¿sí?, las próximas dos sema-
662 nas. ¿Sí? ¡Muchas gracias! No sé si
663 quieres hablar **alguna cosa** Lucima-
664 ry. Ella va a trabajar con ustedes y
665 me encantó **mucho** trabajar con us-
666 tedes y estas dos semanas de nues-
667 tros encuentros **fue** muy buenas, us-
668 tedes son alumnos muy interesados.
669 Están hablando muy bien, con segu-
670 ridad, ¿sí?, y creo que con Lucimary
671 van a ampliar mucho más su voca-
672 bulario, y creo que ustedes no se ol-
673 viden de **la** mi primera frase en nues-
674 tra **primer** clase, ¿sí?, que yo les di-
675 ce, les dije, que ustedes pueden
676 contar conmigo para **tudo** que
677 quieran, ¿sí?, no solamente las
678 cosas del español, ¿sí? Entonces,
679 ahora Lucimary va a hablar con
680 ustedes.
681
682
683
684
685
686
687
688
689
690
691
692

A: ¡Ah!, ¡muy bien! ((Inaudible))

A1: Sí.

A2: ¡Muy bien!

Lucimary:((profesora))¡Muy bien! En-
tonces, a partir de la próxima semana
vamos a encontrarnos, vamos a tener
cuatro encuentros y espero que sea-
mos buenos, buenos amigos, ¿sí?, que
charlen, ¿me entienden?, charlar, con-
versar conmigo, ¿sí?, espero que **posa-**
mos hablar bastante en español y **ten-**
go certeza que voy a traer muchas co-
sas que **ustedes** van a gustar mucho.
Vamos a trabajar con muchos, muchos
dibujos, muchas **gravuras**, muy bonitas,

693
694
695
696
697
698
699
700
701 P: Entonces a partir de la semana
702 que viene la nueva profesora de
703 de ustedes va a ser Lucimary, ¿sí?
704 Mi parte se **encierra** por acá. **Foi**
705 muy bueno **conocer ustedes**, ¿sí?
706 ¡Gracias, muchas gracias por la a-
707 tención! ¿Sí?
708
709

muy lindas y **tengo certeza** que **ustedes van** a gustar mucho. **En final** de mis **clase**, cuando **encerrarnos** el curso de español, ustedes van a hacer una pequeña narración, es sobre eso que voy a hablar en la próxima semana y espero que seamos buenos amigos, ¿cierto?

A1: Chau, gracias por tudo.

A2: Sí.

ANEXO 3

ORACIONES QUE FUERON ENTREGADAS AL HABLANTE NATIVO DE LENGUA
ESPAÑOLA

Oraciones que fueron entregadas al hablante nativo de Lengua Española

Marque, al lado de cada oración, lo siguiente:

1: Si la oración está correcta.

2: Si no entiende la oración. (Subraye lo que no haya entendido)

3: Si la oración está incorrecta. (Subraye lo que está incorrecto)

() Bueno yo voy a invitar a ustedes a escuchar la lectura desta hoja.

() Hoy vamos a almorzar a la casa de mi tía.

() Llove muy en la ciudad.

() ¿En qué parte del cuerpo llevamos pantalones? Yo llevo en las piernas.

() El clima está caliente, caloroso.

() ¡Hacía horas que yo quería que la caja parase com ella!

- () Yo llevo las pulseras en la muñeca izquierda, ¿tú dónde las llevas?
- () ¿Les gustan hacer compras?
- () Hagan una frase con la gravura que voy mostrar a ustedes.
- () Pollo asado con papas al horno y gallina con berenjena.
- () ¿Les gusta hacer deporte?
- () Esta es una oportunidad de ustedes escribiren.
- () Entonces primer yo voy leer el texto y después vamos leer juntos.
- () Un de cada vez, vamos ver. Para mímica número un.
- () Con el nariz.
- () ¿Qué tiene en la mesa del restaurante?
- () Tresientos y treinta y nueve.
- () En la mesa de la secretaría hay unas lindas flores. ¡Cómo a la gente le gustan las flores!
- () En la clase de manualidades hay trescientos treinta y cinco alumnos.
- () Tiene mucha gente que gusta mucho cazar liebre.

ANEXO 4

ORACIONES QUE FUERON LEÍDAS A LAS PERSONAS NATIVAS DE LENGUA ESPAÑOLA

Oraciones que fueron leídas a las personas nativas de Lengua Española

- 1) Entonces las lentes cuestan más o menos de cuarenta reales.
- 2) Ahora un de ustedes.
- 3) Nuestros compañeros ahora van hacer una mímica para ustedes adivinaren.
- 4) Uno de ellos usaba unos lentes negros.
- 5) Ahora vamos leer juntos lo que hay en la otra hoja para ampliarnos nuestro

vocabulario.

- 6) ¿Puedo procurar un rato, por favor?
- 7) Bueno voy mostrar la gravura número uno.
- 8) Bueno, ahora yo gustaría que alguno de ustedes hablasen.
- 9) Quiero que al estudiar ampliemos nuestros horizontes.
- 10) Quiero que repitan los objetos del cuarto de baño. Primer el peine.
- 11) Cento y ochenta reales.
- 12) ¿Cuánto cuesta uno vestido?
- 13) Ustedes irán leer y después fijar.
- 14) Primero limpie el departamento doscientos ochenta y cinco.
- 15) El primer alumno va a cantar, el segundo va a hablar y los otros van a escuchar.
- 16) Fueron almorzar en el restaurante.
- 17) Vamos hablar.
- 18) Fuimos a cenar al restaurante.
- 19) Por favor las personas que no tienen ficha se queden acá.
- 20) Yo deseo que ustedes empiecen la lectura después que yo haga.

ANEXO 5

HOJA QUE LE FUE ENTREGADA AL ENCUESTADO PARA QUE CLASIFICASE LAS
ORACIONES LEÍDAS

Hoja que le fue entregada al encuestado para que clasificase las oraciones leídas

Después de escuchar cada una de las oraciones, marque lo siguiente:

- a) Si está correcta.
- b) Si no la ha entendido.
- c) Si está incorrecta.

1)

2)

3)

4)

5)

6)

7)

8)

9)

10)

11)

12)

13)

14)

15)

16)

17)

18)

19)

20)

ANEXO 6

PREGUNTAS QUE SE HICIERON EN LA ENTREVISTA A LOS PPLE DE LENGUA
ESPAÑOLA DE LA UFPEL

Preguntas que se hicieron en la entrevista a los PPLE de Lengua Española de la UFPel

- 1) ¿Cuál es su actividad diaria de un día de la semana?
- 2) ¿Cuál es su actividad en los fines de semana?
- 3) Compare sus actividades expuestas con alguna persona que conozca, la cual debe tener actividades opuestas.
- 4) Lo que le gusta y lo que no le gusta a Ud. Esto en opuesto a gustos de un familiar masculino.
- 5) ¿Qué perspectivas o anhelos tenía cuando empezó el curso?
- 6) Si hiciera un balance hoy, ¿cuál sería el saldo?, ¿por qué?
- 7) ¿Qué problemas enfrenta con la Lengua Española?
- 8) ¿Qué piensa que se debería hacer para mejorar la enseñanza de la Lengua Española como LE en Brasil?
- 9) ¿Qué conclusiones obtendría al comparar la Lengua Portuguesa y la Lengua Española?
- 10) ¿Los materiales que existen hoy están preparados para enseñar la Lengua Española como LE para brasileños?

